

ISSN 1392-8600

Vilniaus pedagoginis universitetas

Žmogus ir žodis

*Svetimosios kalbos
Mokslo darbai*

1 9 9 9

III

People and the Word
*Foreign languages
Research papers*

VILNIUS
1999, 1 t., Nr. 3
(Volume 1, Number 3, 1999 m.)

Numerį recenzavo:

Vilniaus universiteto Užsienio kalbų institutas

Vilniaus universiteto rusų kalbos katedros vedėja, humanitarinių mokslų daktarė docentė Jelena Brazauskienė

Žurnalą "Žmogus ir žodis" sudaro keturi sąsiuviniai:

Redaktorių kolegija

Prof. habil. dr. Irena MUSTEIKIENĖ

(vyriausioji redaktorė)

irena.musteikienė@vpu.lt

Didaktinė lingvistika – ats. red. prof. dr. V. DROTVINAS, VPU Lituanistikos fakultetas,
T. Ševčenkos g. 31, faks. 33 52 94, brazenas@vpu.lt

Literatūrologija – ats. red. doc. dr. V. ŠLEKIENĖ, VPU Lituanistikos fakultetas,
T. Ševčenkos g. 31, faks. 33 52 94, brazenas@vpu.lt

Svetimosios kalbos - ats. red. doc. dr. D. SABROMIENĖ, VPU Slavistikos fakultetas,
Studentų g. 39, faks. 72 81 36, slav@vpu.lt

Filosofija - ats. red. doc. dr. D. JONKUS, VPU Istorijos fakultetas,
T. Ševčenkos g. 31, faks. 23 55 94, filosofkat@vpu.lt

Habil. dr. Elchanas AZIMOVAS, Maskvos A. Puškino rusų kalbos institutas

Doc. dr. Petras BRAŽĖNAS, Vilniaus pedagoginis universitetas

Prof. habil. dr. Aleksas GIRDENIS, Vilniaus universitetas

Prof. habil. dr. Aloyzas GUDAVIČIUS, Šiaulių universitetas

Prof. habil. dr. Jurgen HARTUNG, Erfurto aukštoji pedagoginė mokykla

Doc. dr. Nijolė KAŠELIONIENĖ, Vilniaus pedagoginis universitetas

Prof. dr. Violeta KELERTIENĖ, Iliojaus universitetas

Prof. habil. dr. Jan MIODEK, Vroclavo universitetas

Prof. habil. dr. Kęstutis NASTOPKA, Vilniaus universitetas

Prof. habil. dr. Antanas PAKERYS, Vilniaus pedagoginis universitetas

Prof. habil. dr. Christina PARNELL, Erfurto aukštoji pedagoginė mokykla

Prof. habil. dr. Konstantinas SERGEJEVAS, Sankt-Peterburgo universitetas

Doc. dr. Simona STEPONAVIČIENĖ, Vilniaus pedagoginis universitetas

Doc. dr. Rita ŠERPITYTĖ, Vilniaus pedagoginis universitetas

Doc. dr. Leonas ŠNIPAS, Vilniaus pedagoginis universitetas

Prof. habil. dr. Arvydas ŠLIOGERIS, Vilniaus universitetas

Doc. dr. Jonas ŠUKYS, Vilniaus pedagoginis universitetas

Prof. Liudmila B. ZECCHINI, Triesto aukštoji kalbų mokykla

Prof. habil. dr. Kazimieras ŽUPERKA, Šiaulių universitetas

**Наименования бытовых
реалий в одном
старообрядческом говоре
северо-восточной Литвы**

Natalja ALEKSEJEVA
Vilniaus pedagoginis universitetas
Studentų g. 39, LT-2034 Vilnius

**Šiaurės rytų Lietuvos sentikių
buities realių pavadinimai**

S a n t r a u k a

Straipsnyje nagrinėjami daiktavardžiai – namo dalių pavadinimai, kurie vartojami Lietuvos sentikių tarpe. Analizuojama leksikos medžiaga archajinė ir įdomi ne tik lingvistams, bet ir istorikams. Šiame straipsnyje apibudinami sentikių kalbos leksikos, fonetikos ir derivatologijos ypatumai. Pateikiama medžiaga daugiausiai vartojama senosios kartos žmonių kal-

boje (pvz.: ашОсток, подруШник, лЕставка ir t. t.), nors yra ir tokiu pavadinimu, kurie yra plačiai paplitę ir vidutinio amžiaus žmonių tarpe (pvz.: камОра, рушнИк, подОйник ir t. t.)

Reikšminiai žodžiai: *sentikiai, buities leksika, namo dalių pavadinimai, daiktavardžiai, fonetikos, derivatologijos ypatumai.*

В в о д н ы е з а м е ч а н и я

Последнее десятилетие XX века ознаменовано вниманием филологов, историков, культурологов, музыковедов Литовской Республики к такому конфессиональному меньшинству Литвы, как старообрядчество (староверы).

Диалектологи Литвы не должны оставаться в стороне, так как старообрядческие говоры — своеобразные “островки” русского языка, находящиеся в литовско-польско-белорусском окружении, представляют собой уникальный объект исследования.

Материалом для статьи послужили наблюдения и записи живой речи, сделанные автором во время неоднократных диалектологических экспедиций, проводимых в 1967-1971, 1974-1975, 1996-1997 годах в Зарасайском районе (на северо-востоке Литвы). **Цель** настоящей публикации — описание диалектной лексики одной тематической группы имен существительных, зафиксированных у староверов Литвы. **Метод** исследования — описательно-сравнительный.

До сих пор речь старообрядцев Литвы сохраняет пласт исконной (материнской) лексики, принесенной из псковских и новгородских земель

на территорию Великого Княжества Литовского вследствие гонений, вызванных церковным расколом XVII века.

Описание начнем с имен существительных, называющих **жилой дом** (внутренние части, убранство его) и **подсобные помещения вокруг него**.

Старообрядцы Литвы как правило жили в одноэтажных без *сальки* ‘мансарды’ бревенчатых, обтесанных с внутренней стороны домах, крытых соломой. Описываемый дом был “на одну половину”, с *подмуровкой* ‘фундаментом’, которую к зиме обкладывали (для тепла) навозом, и крыльцом. Вслед за А. А. Завариной [Заварина, 1986, 173], мы считаем, что описываемая усадьба сохраняет ряд черт традиционного жилища западно-русского типа зажиточных крестьян. В таком доме через *крылец* ‘крыльцо’ и большие *сени* попадали в просторную жилую комнату, называемую *избой*, с большой русской печью. Печь располагалась в углу, напротив двери, слева от входа и была обращена устьем к окнам боковой стены дома. Угол этой печи “подпирали” *ухваты*, *помяло*, *голики* ‘сухие веники без листьев’, *клюка*

‘кочерга’. Функциональными частями печи всегда были: *аишОсток* ‘загнетка’, на который ставили кринки с *простакИшей* ‘простоквашей’, чтобы молоко в тепле хорошо скисло; *подаишОсток* ‘полка под шестком’ для котлов, горшков; *подпЕчка* ‘место для дров, в зимнее время для домашних птиц’. В печи бывали выемки - *пячУрки* ‘углубления для сушки лучины и прочих мелких вещей’. На самой верхней части печи — *чале* — складывали поленья дров для растопки. Всю часть печи от устья до потолка называли *каптурОм*//*коптурОм*. Имела печь и еще одну деталь - длинный деревянный припечек сбоку, на котором сидели, греясь; в описываемом доме он находился на высоте около 1,2 метра от пола и назывался *лянухой*//*лянушкЪй*. К печи были достроены деревянные настилы-*палати*. Главная функция русской печки — приготовление пищи и обогрев жилища, а также просушка вещей, стирка (выпаривание) белья и отдых в холодное время года.

Приведенная терминология печи русских Литвы полностью совпадает с терминологией, приводимой А. А. Завариной применительно к русским старообрядцам Латгале (Латвии). Кроме того, мы полностью согласны с мнением А. А. Завариной о том, что “ по своему происхождению терминология печи русских Латгале (и русских Литвы - Н. А.) была преимущественно псковской” [Заварина, 1986, 174].

Помимо печи, в современных избах, и в описываемой нами в том числе, в отличие от традиционной избы был *ищыт*, совмещенный с плитой. *Изда* при помощи плиты - *щита* была перегороджена и поделена на кухню и *перед* ‘переднюю чистую часть с *божнИцей* (в восточной части избы)’. В кухне около печи висела *рукомОйка* ‘жестяной умывальник’ с домотканым *рушникОм* ‘полотенцем’; под нею стояла большая деревянная *ушатка* ‘ушат’. У стены стояла *лавка*, над нею висел *посудник* ‘деревянный шкафчик для столовой посуды’. В *переду*, помимо *лавок*, стояли стол, две *койки*, висели часы с кукушкой и отрывной *численник* ‘календарь’; в красном углу располагалась *божнИца*. Она бывала в несколько ярусов. На верхнем ярусе устанавливались старинные иконы, кресты; на нижнем - лежали божественные книги, *подрушники* ‘небольшие самодельные, из нескольких кусков сшитые коврики, на которые старообрядцы опирались руками при земных поклонах’, а также *лестовки* ‘самодельные матерчатые четки’. Кроме этого у зажиточных

крестьян в доме могли быть *комната* ‘нежилое, редко отапливаемое помещение, предназначенное для гостей, с крашеным полом, оклеенное *шпалЕрами*’, а также кладовка, которую называли *камОрЪй*//*камОркЪй*. В камерке была деревянная лестница, ведущая на чердак.

Жилище, описанное нами, построено в XX столетии, поэтому оно представляет собой уже не трехчастное жилище историко-этнографического очерка А. А. Завариной [Заварина, 1986, 171], а некую модификацию традиционного старообрядческого дома, в котором есть парадная половина для приема гостей.

Сени в описываемом доме, так же, как и вообще в русских избах, были холодными, неотапливаемыми и использовались для разных хозяйственных нужд: в частности в них размещались *залавники* ‘лари’, в которых хранилось самое разное зерно, стояли ведра с холодной ключевой водой, обязательно закрытые крышками, складывалась всевозможная хозяйственная утварь.

Сбоку к дому могли быть пристроены хозяйственные постройки- *повЕту*//*повЕтки*, *подповЕтки*, в которых хранился крестьянский инструмент, дрова, а в теплое время года содержалась домашняя птица: *кури* ‘куры,’ *пятунЪй* ‘петухи’, *индыки* ‘индюки’, *вУтки* ‘утки’ и т. д. В избе было много окон — четыре. Два окна нашего дома выходили на *палисад* // *палисадник*, огороженный деревянным штакетником - *азгарОдой*. В палисаднике на деревьях были развешены *шпакАрни* ‘скворечники’ для шпак-ов’скворцов’. На некоторых домах свисали гнезда *бацьяны* ‘аисты’.

Дом мог быть обсажен плодовыми деревьями: *вишеньем* ‘вишней’, сливами, яблонями, грушами или ягодными кустарниками: *ягратом*//*Ягратом* ‘крыжовником’, *паречками* ‘красной или белой смородиной’, *смородой* ‘черной смородиной’. Иногда между ягратом и паречками вырастала *стрякава*//*стрякива* ‘крапива’.

Кроме дома с палисадом в крестьянском хозяйстве не могли обойтись без *ахлява* ‘хлева’ для скота, *сарая* для хранения сена, соломы; к сараю пристраивались *подповЕтки* ‘навесы для хранения дров’; в большом сарае бывало *гумно* ‘гумно’, на котором *привязям* ‘цепами’ молотили зерно. Сбоку хлева пристраивался *нушник* ‘туалет’. Специального погреба в описываемой усадьбе не было, на зиму картофель закапывали в *склепы* ‘глубокие ямы’. В нашем случае был не крытый двор, так как он не примыкал к боковой

(глухой) стене жилого дома. Однако сруб сарая с хлевом был единым. Среди надворных хозяйственных построек зажиточных крестьян встречались *клетти*, *возовни* 'навесы для телег и сельскохозяйственных орудий'. В описываемой усадьбе не было ни клетки, ни возовни. Пространство, образовавшееся между *избой* и *сараям-ахляом*, оставалось открытым и называлось *вулицей* 'двором'.

Из дома *стягой* 'тропинкой' можно было пройти до *агувёнка* 'участка земли перед домом, засеянного травой'. Если на *агувёнке* росла *канюшына* 'клевер', то над нею летали *освы* 'осы' (ср. лит. *varsva*). Далее *стяга* могла вести в *низину* 'низкое место' или к *завору* 'оврагу'. У зажиточных крестьян в низине располагалась *байня* с *прибайником* 'баня с предбанником'. Неподалеку от бани с одной стороны был выкопан *ключ* 'колодец', с другой стороны бани размещалась *сажалка* с кладкой - 'специально

выкопанная глубокая яма с водой для стирки и полоскания белья'.

За хлевом начинался огород, в котором росли традиционные крестьянские культуры: *бульба*//*гульба* 'картофель', *бураки* 'свекла', *батовки* 'сахарная свекла', *баркан* 'морковь', огурцы, капуста, *цибуля* 'лук', *калика* 'брюква'; *клубницы* 'клубника' и т. д. Далее узенькой *стёжкой* 'тропинкой' можно было выйти на засеянные поля: *аржаннице* 'ржаное', *ильянице* 'льняное', *овсянице* 'овсяное' и т. д. Огород мог переходить в кусок неспаханной, пустующей земли - *дирван* (ср. лит. *dirvonas*), на котором как правило пасся домашний скот: *барюшки* 'овцы', а также коровы, телята, кони. Коров, коней привязывали *ланцугам* 'металлическими цепями 'с помощью *кола*...

Мы описали крестьянскую усадьбу (дом и двор - *вулицу*), расположенную в дер. Урвишко Смалвенской волости Зарасайского района.

Локализмы, общие для старообрядцев Литвы, Латвии и Белоруссии

Большинство приведенных выше диалектных слов (диалектизм, локализм), зафиксированных у старообрядцев северо-восточной Литвы, имеется у старообрядцев других балтийских стран (Латвии, Эстонии) и Белоруссии. Об этом свидетельствуют "Материалы для словаря русских старожильческих говоров Прибалтики" [Немченко, Синица, Мурникова, 1963], а также наблюдения Н. Мининой,

изложенные в статье "Гаворкі рускіх стараабрадаў на тэрыторыі беларуска-літоўскага памежжа" [Минина, 1997, 19-20]. Это такие имена существительные, как: *аграст*, *агувёнок*; *баркан*, *барюшки*, *бульба*, *бурак*, *батовки*; *гуня*//*гунька*; *дирван*; *завор*; *калика*, *клюка*; *ланцуг*, *лянуха*; *освы*; *палсадник*; *сажалка*, *стрякива*, *стяга*; *цибуля*; *шпак*, *шпалеры*..

Этимология некоторых диалектизм

Появление того или иного слова в русских говорах Литвы настолько своеобразно, что следует это продемонстрировать на конкретных примерах. Так слово *коптур* (*каптур*) встречается у русского, частично белорусского населения Смоленской, Витебской, Могилевской областей [Заварина, 1986, 175]. Название *каптур* - 'верхняя плоская поверхность печи' могло проникнуть в лексику русских крестьян через поляков или балтов (литовцев, латышей) из немецкого языка (ср. нем. *Korte* - копоть, *Kortin-*

коптянка). По мнению А. А. Завариной, в наших говорах немецкими по происхождению следует считать не только слово *коптур*, но и существительные *рункуль*, *мурник*, *вага*, *шуфля*, *кирмаш*, *тын*, *жур* [Заварина, 1986, 240]. Слово *салька*, по мнению В. Н. Немченко, имеет общий корень с литовским словом *salka*, *salkė*, *salkas*, что означает комнату под крышей. Из финно-язычных источников в лексику изучаемых говоров проникли такие слова: *рига* 'постройка для сушки хлеба', *калика* 'брюква'.

Ф о н е т и ч е с к и е о с о б е н н о с т и

Приведенный лексический материал позволяет напомнить читателю некоторые фонетические особенности, характерные для описываемого говора старообрядцев Литвы. Говор характеризуется, во-первых, сильным аканьем ([a]ш**о**стак, [аз]г[a]р**о**да, б[a]т**о**вки и т. д.) и сильным яканьем (ст'[a]г**а**, п'[a]т**у**н); во-вторых, проявлением протетических начальных А, И, Ё в словах с сочетаниями согласных с сонорными: РЖ - (аржан**и**ще), ХЛ - (ахл**е**в), ЛЬН-, ЛГ- (ильн**у**'льну', ильн**и**ще, йилг**а**ть 'лгать'); в-третьих, для говора характерно явление второго полногласия типа: молния [м'лан'й**а**], столб [стал**о**н], верх

[в'ар'о**х**] и т. д.; в-четвертых, в говоре, кроме мягкого Ч произносится и Ч твердое (но не белорусское, а псковское!), например: чего [ч**ы**во**о**], через [ч**е**р'ис]; в-пятых, в словах церковного обихода произносится постоянно щелевой *у* например: бо**у**, бо**у**ар**о**д'и**ц**ь, в-шестых, для говора свойствен диссимилятивный переход МН → ВН, например: гув**и**о; ГН → НН, например, ягненок [йан'о**н**ьк]; и наконец, следует отметить такое явление, как произношение В перед У в начале слова типа: в**у**тка, в**у**лица, в**у**мный, а также В и Ё в середине слова, например: Наум (На**в**ум), Леон (Л**я**вон), баня (ба**й**ня), радуга (ра**й**дуга).

Д е р и в а т о л о г и ч е с к и е о с о б е н н о с т и

Некоторые приведенные выше бытовизмы: кам**о**ра//кам**о**рК(а), лян**у**ха//лян**у**шК(а), пов**е**ть//пов**е**тК(а), палиса**д**//палиса**д**НИК (ср.: стрякИ**в**а//стрякА**в**а) представляют собой словообразовательные варианты; производные в этих парах тождественны производящим словам, и

значит суффиксы -К(а), -НИК не вносят в производные слова нового значения, десемантизируются. Как нам представляется, это весьма характерная словообразовательная черта диалектной, ненормированной речи.

В ы в о д ы

В целом можно сказать, что описанный говор интересен своими лексическими особенностями, объединяющими говор северо-восточной Литвы с русскими говорами Латгале и Белоруссии, с одной стороны, и с псковскими (материнскими)

говорами, с другой стороны. Среди бытовой лексики старообрядцев северо-восточной Литвы выявлен сравнительно большой пласт лексики западно-русской диалектной зоны.

Л и т е р а т у р а

1. Заварина А. А. Русское население Восточной Латвии во второй половине XIX - начале XX века. Историко-этнографический очерк АН Латв. ССР. - Рига, 1986, с. 3-387.
2. Мініна Н. Гаворкі рускіх стараабрадцаў на тэрыторыі беларуска-літоўскага памежжа

// Весці АНМ. Нацыянальныя меншасці на Беларусі і ў свеце,- Брэст, 1997, №2, с. 19-20.

3. Немченко В. Н., Сеница А. И., Мурникова Т. Ф. Материалы для словаря русских старожильческих говоров Прибалтики. - Рига, 1963, 3-289.

**Собственное имя в
лексической системе языка**

Juozas JURKĖNAS

Vilniaus pedagoginis universitetas
Studentų g. 39, LT-2034 Vilnius

**Tikriniai vardai kalbos leksikos
sistemoje**

S a n t r a u k a

Leksika yra specifinių ženklų (žodžių) sistema. Tikriniai vardai - tai kalbos leksikos dalis. Tačiau pagal savo funkcijas ir kitas savybes jie gerokai skiriasi nuo kitų žodžių. Pagrindinė tikrinių vardų paskirtis yra individualizavimas bei identifikavimas. Tai būtina turėti galvoje kalbant apie jų tyrimo metodiką. Tikriniai vardai gali būti traktuojami kaip kalbos žodyno atskira leksinė semantinė grupė. Šioje grupėje reikėtų išskirti

atskirus semantinius mikrolaukus. Toks tikrinių vardų tyrimo būdas, papildytas lyginamojo istorinio bei tipologinio metodo taikymu, gali padėti rasti atsakymą į klausimus, kurie iki šiol nebuvo sprendžiami arba jų sprendimas nebuvo pakankamai argumentuotas.

Reikšminiai žodžiai: антропонимия, апеллятив, денотат, онимия, референтная соотносительность, семантическое поле.

В в о д н ы е з а м е ч а н и я

Со времен Ф. де Соссюра важнейшим аспектом восприятия языка является понимание языка как системы знаков. Языковой знак воспринимается как двусторонняя единица, объединяющая форму выражения (последовательность фонем) и содержание (элементы значения). В лингвистической литературе вместо слова *содержание* обычно используется синоним *значение*, который иногда заменяется термином *семантика*. Однако термин *значение* (или *семантика*) в логике, психологии и в лингвистике не имеет однозначного толкования. “Значение языкового знака - это комплекс понятийных элементов, имеющий социально обусловленную связь с определенным языковым знаком” - пишет Г.Э.Брекле [Brekle, 1972, 56]. “Значение - взаимоотношение между названием и мыслью, которое дает им возможность представлять друг друга” - говорит С.Ульман [Ullmann, 1967, 65]. “Значение слова - это его использование в языке” - определяет Л.Витгенштейн [Wittgenstein, 1967, 35]. Значение - это “отражение предмета действительности (явления, отношения, качества, процесса) в сознании, становящееся фактом языка вследствие установления постоянной и неразрывной его связи с определенным звучанием, в котором оно реализуется” - пишет О.С.Ахманова [1966, 160].

“С психологической точки зрения значение слова прежде всего представляет собой обобщение... Значение слова, его обобщение представляет собой акт мышления в собственном смысле слова” - говорит Л.С.Выготский [1956, 49].

Собственное имя (СИ) - это тоже знак языка и, разумеется, встает вопрос о значении (семантике) данного знака. Общеизвестно, что содержательная сторона этого знака носит другой характер, чем значение апеллятива.

Объектом описания статьи является анализ специфических особенностей собственных имен и поиски приемов их исследования. **Основным методом** следует считать комплексный метод. Суть его заключается в том, что здесь сочетаются приемы построения семантического поля, сравнительно-исторический и типологический анализ. **Цель работы** - обратить внимание на основные особенности СИ как единиц лексики, предложить комплексный метод исследования СИ и на ограниченном количестве примеров проиллюстрировать возможности предложенных приемов.

Г.Аман пишет, что отношение имени к его носителю - это не отношение значения. Значение - это установленное в языке отношение между обозначаемым и обозначающим. Отношение

между собственным именем и его носителем создается не языком как таковым, а обычаями, религией, мировоззрением, правилами поведения и в ряде случаев просто произвольно по желанию индивида [Amman, 1962, 67]. Некоторые языковеды считают, что СИ вообще не имеют лексического или словарного значения (такого значения, которое дается в толковых словарях) [Debus, 1966, 14; Fleischer, 1968, 7].

Правда, некоторые лингвисты понимали это явление совершенно по-другому. Они строили свои рассуждения на положении, согласно которому богатство значения знаков обратно пропорционально количеству обозначаемых предметов, т.е. чем меньше обозначаемых предметов, тем богаче и сложнее значение знака. Поскольку СИ обозначает главным образом лишь один предмет, то СИ в таком случае должно обладать наиболее сложным и богатым значением [Есперсен, 1958, 72]. Такое понимание значения СИ не представляется рациональным. Оно возникло в результате неразграничения двух не совсем идентичных явлений: СИ и апеллятива в языкознании и общих и единичных имен (Gemeinnamen und Einzelnamen) в логике. Единичные имена в логике, обозначающие предметы, известные лишь в одном экземпляре типа *солнце*, *луна*, не являются полностью идентичными тому, что обозначается в лингвистике термином “собственное имя”. К разряду СИ в языкознании относятся только вторичные названия, специфическим назначением которых является функция индивидуализации-идентификации. “Вторичность” здесь понимается как указание на обязательное наличие первичного нарицательного имени (названия объекта как носителя признаков, позволяющих отнести его к соответствующему классу). Когда слово является единственным названием предмета (нет названия объекта как экземпляра определенного класса явлений), единичность предмета еще не становится основанием для отнесения названия к разряду собственных имен: СИ - это вторичное название, главная функция которого - выделение (индивидуализация) объектов, относящихся к определенному классу¹.

О специфике СИ написано довольно много. В исследованиях, посвященных данной проблеме,

обращается внимание на самые разнообразные оттенки их особенностей. Примером достаточно подробного изложения разных точек зрения на СИ может служить “Общая теория имени собственного” А.В.Суперанской [1973, 45-91] или же “Собственное имя в немецком языке” Р.Виммера [Wimmer, 1973, 25-85]. Одним из самых рациональных определений СИ можно считать формулировку А.Гардинера. “Собственное имя - это слово или группа слов, специфической целью которых признается идентификация и которые достигают или стремятся достичь этой цели посредством только своего рода различительного звука, независимо от какого-либо смысла, который имел первоначально этот звук или который он приобрел в результате связи с идентифицируемыми посредством него объектом или объектами [Gardiner, 1954, 73]. А.Гардинер вводит и довольно рациональное деление СИ на воплощенные и развоплощенные (embodied and disembodied). Когда СИ используется в живой речи, и для говорящего, и для воспринимающего речь оно обозначает лишь один конкретный объект. Такое слово - это воплощенное СИ (прикрепленное к определенному объекту). Собственные имена, зафиксированные в списках рекомендуемых личных имен, СИ, встречающиеся в работах по ономастике, в такой классификации относятся к развоплощенным (неприкрепленным к определенным объектам).

Если иметь в виду класс воплощенных СИ, то разницу между ними и апеллятивами можно представить так. Референтную соотнесенность значения и денотата (предмета) в сфере СИ можно изобразить в виде формулы *один к одному* (каждое значение СИ соответствует только одному предмету). В сфере нарицательных имен каждое значене апеллятива имеет референтную соотнесенность с большим количеством предметов [Sørensen, 1963, 85].

Иллюстрация данного положения представлена в схеме № 1.

В акте номинации (присвоении имени) СИ закрепляется за определенным предметом. В настоящее время этот процесс во многих случаях воспринимается как юридический акт, сопровождаемый оформлением соответствующего

¹ В определенных условиях некоторые слова данного типа могут рассматриваться и как собственные имена. Примером может служить слово *солнце*, выступающее в качестве астрономического термина, т.е. как название одного из множества небесных тел; ср. написания: *высоко в небе сияло солнце и вращение Земли вокруг Солнца*. Здесь наблюдается процесс онимизации особого характера. Обычно СИ дается с целью выделения объекта из ряда себе подобных. Здесь же происходит процесс сопоставления с рядом предметов, которые представляются в каком-то отношении сходными с данным предметом.

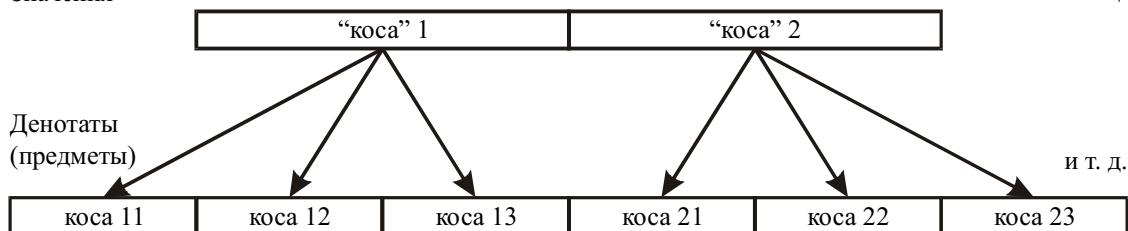
Апеллятивы
Коса

Схема № 1

Слово (знак)

Значения

Денотаты
(предметы)



и т. д.

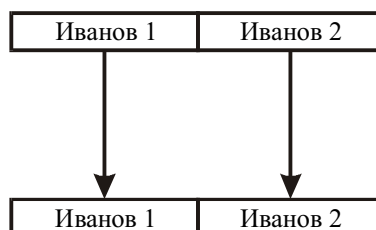
и т. д.

Собственные имена
Иванов

Слово (знак)

Значения

Денотаты (предметы)



и т. д.

и т. д.

документа. Это определяет референтную соотнесенность слова и предмета во всех случаях использования данного слова в будущем. Говорящие, которые знают об этом акте, в случае использования соответствующего СИ думают об этом конкретном его носителе. Использование СИ в акте номинации напоминает своего рода кодирование. Человек, совершающий акт номинации, имеет возможность обогащать язык - он фиксирует новую референтную соотнесенность [Wimmer, 1973, 86-91].

СИ - это часть лексики языка. При изучении лексики неоднократно ставился вопрос о ее системности. Восприятие лексики как системы послужило причиной разработки методики семантического исследования, основанного на понятии "семантического поля". "Семантическое поле" - это компактный, внутренне спаянный отрезок словаря, элементы которого взаимно ограничивают друг друга и, подобно мозаике, покрывают данную "понятийную сферу" [Ахманова, 1957, 78-79]. Еще в 1931 г. И.Трир писал: "Слова бессмысленны, если слушающему не известны противопоставленные им другие слова из того же понятийного поля; и они неопределенны и расплывчаты, если не появляются их "концептуальные соседи", которые

претендуют на свою часть понятийного поля и своим появлением четко выделяют границы произнесенного слова" [по Филлмор, 1988, 59]. Несмотря на то, что распределение всех слов на семантические группы (поля) является делом чрезвычайно сложным и объединение слов в рамках одного поля иногда оказывается произвольным, использование этого метода нередко дает возможность выявить весьма интересные факты. Поэтому возникает мысль о том, что совокупность собственных имен может восприниматься как онимическое поле словарного состава. В составе онимического поля могут быть выделены общеизвестные классы: антропонимия, топонимия, этнонимия, теонимия, космонимия и т.д. Но особый интерес приобретает возможность выделения онимических микрополей в рамках отдельных классов. Р.Вимер говорит в частности о том, что при синхронном изучении онимических микрополей основой их выделения может послужить форма их выражения. Онимическим микрополем можно считать множество СИ, содержащих те же формальные компоненты [Wimmer, 1973, 61]. Но при расширении рамок исследования, т.е. в случае привлечения данных диахронического анализа (использования сравнительно-исто-

рического метода) часто оказывается, что СИ, содержащие те же компоненты, обусловлены апеллятивами того же семантического микрополя и часто единицами тождественного гнезда генетически родственных слов. Примером может служить множество балтийских антропонимов, содержащих в своем составе основу *Taut-*: лит. *Gin-tautas, Jo-tautas, Rim-tautas, Sir-tautas, Vy-tautas, Taut-vilas, Taut-vaišas*, др.-прусс. *Gyn-thawte, San-towte, Ways-taughte, Wil-taute, Thawte, Tautenne* [Trautmann, 1925, 152], латыш. *Touthe, Tauta* [Blese, 1929, 267]. При анализе антропонимии других и.-е. языков обнаруживается весьма интересный факт: соответствующий компонент выделяется в составе антропонимии ряда языков; ср. герм. *Theuto, Teut-bald, Teut-gaud, Teut-mann, Teut-munt* [Förstemann, 1856, 1158-1194]; кельт. *Con-touto-, Daco-toutus, Viro-touta, Touto-matus, Toutio-rigi* [Schmidt, 1957, 280]; иллир. *Teuta, Tuticus, Teutomus* [Fraenkel, 1962, 1069]. Сравнение соответствующего компонента, выделяемого в антропонимии ряда и.-е. языков, недвусмысленно приводит к гнезду родственных слов типа лит. *tauta* “народ”, латыш. *tauta* то же, др.-прусс. *tauto* “страна”, гот. *thiuda* “народ”, д.-в.-н. *diot(a)* то же, совр. нем. *deutsch*, др.-ирл. *tuath* “народ”, хетт. *tuzzi* “войско” и т.п.

Выделение такого микрополя представляется весьма рациональным исследовательским приемом. Наличие основы **theuth-* в составе сложных личных имен ряда и.-е. языков свидетельствует прежде всего о древности указанных единиц. Кроме того, анализ данного микрополя дает возможность объяснить причины антропонимизации апеллятивов данной группы. Общий смысл единиц этого ряда - обозначение широкой социальной группы людей, включающей племена и роды и объединяющей их в более крупную социальную группу. Использование основы **theuth-* в составе личных имен ряда и.-е. языков можно объяснить лишь той ролью, которую когда-то играло понятие, обозначаемое этим словом.

Данные последних археологических исследований, а также тщательное изучение и.-е. мифо-

логии и фольклора были использованы при попытке дать описание процесса индоевропеизации европейского континента. Суть этого процесса заключается в том, что старая эгалитарная мирная структура древних европейских культур была заменена новой, пришедшей на эту территорию жесткой иерархической структурой, в какой-то мере напоминающей военизированное объединение [Gimbutienė, 1985, 41-46, 104; Ромашко, 1993, 79]. Названия основных социальных групп такой структуры воспринимались как престижные единицы, и поэтому они становились компонентами таких важных слов, какими представляются личные имена. Отблески такого восприятия соответствующих названий были ощутимы еще в эпоху создания сложных личных имен, сохранившихся почти во всех и.-е. языках. О том, что использование названия социальной группы в данном случае не является случайным, свидетельствует антропонимизация других единиц такого рода. Ср. а) лит. *liaudis* “народ”, русск. *люди, люд*, д.-в.-н. *liut* “народ”, бургунд. *leudis* “свободный человек” // антропонимы: лит. *Liauda, Liaud-ginas, Vy-liaudas*, др.-прусс. *Laudicke*; слав. *L'ud-mil, L'udi-slav, Zal'ud* [Svoboda, 1964, 78]; герм. *Leudo-marus, Leut-brant* [Schönfeld, 1965, 153-154]; *Liudo, Leudo, Liud-man, Leut-munt* [Förstemann, 1856, 857-878]; б) греч. *δημος*, “страна, народ” // антропонимы: *Ἀλεξί-δημος* (ср. лит. *Gin-tautas*), *Κλεό-δημος, Δημό-κριτος* [Fick, Bechtel, 1894, 95]; в) др.-инд. *janah* “род, народ” // антропонимы: *Jana-sruta* (ср. слав. *L'udi-slav*, греч. *Κλεό-δημος*), *Janam-tapa* [Fick, 1874, CLVIII].

Наш вывод заключается в том, что построение онимических микрополей, а также параллельное использование приемов сравнительно-исторического и типологического анализа представляется одним из перспективных методов исследования собственных имен. Сама возможность объединения собственных имен в рамках семантического микрополя уже может рассматриваться как дополнительный аргумент, свидетельствующий о рациональности соответствующей этимологии.

Л и т е р а т у р а

1. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. - Москва: 1957. - 295 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических

терминов. - Москва: 1966. - 606 с.

3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. - Москва: 1956. - 519 с.

Juozas JURKĖNAS

4. Есперсен О. Философия грамматики.- Москва 1958. - 404 с.
5. Комлев Н. Г. Компоненты содержательной структуры слова. - Москва: изд. Московского ун-та, 1969. - 192 с.
6. Ромашко С.А. Реконструкция праязыковых процессов и диахроническая социолингвистика // Диахроническая социолингвистика. - Москва: Наука, 1993.
7. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. -Москва: Наука, 1973.
8. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. - Москва: Прогресс, 1988, с. 52-92.
9. Amman H. Die menschliche Rede. Sprachphilosophische Untersuchungen. - Darmstadt: 1962
10. Blese E. Latviešu personu vārdu un uzvārdu studijas. -Rīgā: 1929.
11. Brekle H.E. Semantik. Eine Einführung in die Sprachwissenschaftliche Bedeutungslehre. - München: 1972.
12. Debus F. Aspekte zum Verhältnis Name-Wort.- Groningen: 1966.
13. Fick A. Die griechischen Personennamen. - Göttingen: 1874.
14. Fleischer W. Die deutschen Personennamen. Geschichte, Bildung und Bedeutung. - Berlin: 1968.
15. Förstemann E. Altdeutsches Namenbuch. Bd. I. - Nordhausen: 1856.
16. Fraenkel E. Litauisches etymologisches Wörterbuch. - Heidelberg: 1962.
17. Gardiner A.H. The Theory of Proper Names. - London: 1954.
18. Gimbutienė M. Baltai priešistoriniais laikais: Etnogenezė, materialinė kultūra ir mitologija. - Vilnius: Mokslas, 1985.
19. SchmidtK.H. Die Komposition in Gallischen Personennamen. - Tübingen: 1957.
20. Schönfeld M. Wörterbuch der altgermanischen Personen- und Völkernamen. - Heidelberg: 1965.
21. Sørensen H.S. The Meaning of Proper Names. - Copenhagen: 1963.
22. Svoboda J. Staročeská osobní jména a naše příjmení.- Praha: 1964.
23. Trautmann R. Die altpreubischen Personennamen. - Göttingen: 1925.
24. Ullmann S. Grundzüge der Semantik. Die Bedeutung in Sprachwissenschaftlicher Sicht.- Berlin: 1967.
25. Wimmer R. Der Eigenname im Deutschen. - Tübingen: 1973.
26. Wittgenstein L. Philosophische Untersuchungen. -Frankfurt a. M: 1967.

О некоторых видах взаимодействия языков в многоязычном обществе

(на примере речи поляков Литвы)

Irena MASOIT

Vilniaus pedagoginis universitetas
Studentų g. 39, LT-2034 Vilnius

Kalbų sąveikos būdai daugiakalbėje visuomenėje

(remiantis Lietuvos lenkų kalbos ypatumais)

S a n t r a u k a

Lietuvos lenkų bendruomenė - o ypač jų jaunesnioji karta - savo kasdieniniame gyvenime susiduria su trimis kalbomis: lenkų, lietuvių ir rusų. Nuolatinė kodų kaita - būdingas Vilniuje gyvenančių lenkų buities bruožas. Tokiose daugiakalbystės sąlygose funkcionuojanti lenkų kalbos sistema patiria kitų kalbų poveikį. Ypač didelę įtaką turi jai struktūriškai artima ir gimininga rusų kalba.

Kalbų sąveika pasireiškia interferencija. Ji pastebima įvairiuose kalbos lygmenyse: morfologijoje, žodžių daryboje, sintaksėje ir semantikoje. Būtinai skirti dviejų tipų interferencija: gyvąją (aktyviąją), kuri yra dviejų kalbos sistemų sąveikos pasekmė individo šne-

koje, ir stabilizuotą - gana paplitusią ir įsistvirtinusią, kuri jau spėjo tapti savita regionine kalbos sistemos norma.

Interferencija gali pasireikšti ir netiesioginiu būdu. Kitas kontaktuojančių kalbų poveikio rezultatas - tai konvergencinė jų raida. Ji pasireiškia atsirandus panašumams ir sutapimams sąveikaujančiose kalbose. Lietuvos lenkų kalbos sistemoje gramatinės ir morfologinės kategorijos reiškiamos rusų kalbos struktūros pavyzdžiu, pašalinami saviti lenkų literatūrinės kalbos bruožai, kurie neturi analogijos kitose slavų kalbose.

Reikšminiai žodžiai: *языковые контакты, интерференция, конвергенция.*

Ц е л ь и п р е д м е т и с с л е д о в а н и й

В зоне проживания поляков в Литве очень распространено польско-русское двуязычие, причем оно в первую очередь характерно для носителей польского языка и, в гораздо меньшей степени, для русского населения. Представители самого молодого поколения поляков трёхязычны: они владеют польским, русским и литовским языками.

В теории языковых контактов имеет значение вопрос о том, как двуязычный индивид усваивает, хранит в памяти и соотносит языки.

С психолингвистической точки зрения перечисленные выше виды двуязычия имеют координационный характер: билингвы владеют двумя или тремя языками если не в равной, то в такой степени, что довольно свободно переключаются с одного языка на другой в зависимости от ситуации общения¹. Вообще кодовые переходы - явление довольно частое для Вильнюсского края, в особенности для многонационального города Вильнюс².

¹ Например, продавец в магазине отвечает покупателям в зависимости от того, на каком языке к нему обращаются. Более того, если продавец хорошо знает своих клиентов, то желая проявить надлежащее им уважение, он часто заканчивая разговор на одном языке, ко второму уже обращается на другом, т.е. попеременно приветствует их лит. *Prašom*, польск. *Proszę* или рус. *Слушаю*.

² Непринужденность, с которой жители столицы переходят с одного языка на другой, является результатом способа усвоения ими разных языков. Это происходит не вследствие какого-то целенаправленного процесса обучения, а симультантически, одновременно с усвоением родного языка, напр., ребёнок из польской семьи, кроме родного домашнего языка, в общественной жизни, которая начинается с садика, сталкивается с литовским языком, а по месту жительства может контактировать с детьми, говорящими на других славянских языках. Если же коснуться проблемы усвоения ребёнком разных языков в этнически смешанных семьях, которых в Литве очень много, то окажется, что дву- или трёхязычный индивид формируется в ещё более сложных социальных условиях.

В условиях дву- и многоязычия имеет место осознанное использование в одном языке элементов другой языковой системы, особенно единиц наиболее ощутимых в плане выражения - лексем. Можно выделить две основные функции их употребления: номинативную и экспрессивную. Эти потребности польской речи удовлетворяются, главным образом, благодаря литовскому языку, преобладающему в общественной жизни и в средствах массовой информации.

Характерная черта местной польской (видимо и русской) речи - это употребление литовских названий административных единиц, общественных учреждений, названий должностных лиц, напр. (1) *To zaświadczenie można dostać w seniunii* ((лит.) *seniūnija*, (польск.) *starostwo*); (2) *O tej sprawie trzeba rozmawiać z samym seniuną* (лит. *seniūnas*, польск. *starosta*). Литовские слова выполняющие номинативную функцию - а это главным образом существительные - включаются в систему склонения польского языка.

Иногда, по причине экономии языковых средств, используется литовский однословный эквивалент русского или польского словосочетания [Авина, 1996, 107]. И наоборот, может произойти лексикализация литовского словосочетания, которое становится новым названием, заполняющим пробелы в польской номинативной системе, напр. (3) *Wszystkie sklepy zamknięte, można pójść tylko do wisapary* (лит. *visa para* 'круглые сутки' - польск. *wisapara* 'магазин, работающий круглосуточно').

Гораздо чаще иноязычные вкрапления используются для выражения экспрессии. Они появляются в качестве междометий или даже самостоятельных членов предложений. Таких экспрессивных междометий иноязычного происхождения особенно много в молодёжном жаргоне, смысл которого и заключается в

экспрессивной оценке окружения. Как и всем междометиям, для них характерен довольно широкий смысловой диапазон, напр. *Geras!* 'хороший', *Jęga!* 'сила' - выражают положительную оценку, ощущение восторга, а *Šakės!* 'вилы' - недовольство и разочарование.

Иноязычные лексические единицы используются в разговорной речи в качестве языкового юмора и игры со словом. Они очень легко выделяются в речи, обращают внимание адресата и придают дискурсу особую выразительность.

Вышеупомянутые условия функционирования языков также ведут к взаимодействию - интерференции - этих языков, неосознаваемому самими носителями.

Вследствие переноса правил одного языка на другой происходят изменения в синтаксическом строе языка, в области морфологии и в семантике слов. Чем ближе языки генетически, а следовательно, и типологически, тем более открыты их языковые системы для взаимопроникновения. Взаимодействие литовского языка со славянскими наиболее ощутимо в синтаксическом пласте. Под влиянием литовского может быть изменён порядок слов: например, в польской речи широко распространены словосочетания существительного с определением (названия учреждений), в которых порядок слов соответствует литовскому языку, напр.: *Akcyjno-Inowacyjny Bank* (лит. *Akcinis-inovacinis bankas*, вместо польск. *Bank Akcyjno-Inowacyjny*), *19-a średnia szkoła* (лит. *19-oji vidurinė mokykla*, вместо польск. *Szkoła średnia nr 19*).

Перенос морфологических особенностей слов и их синтаксических свойств русского языка в польскую речь облегчает не только типологическая, но и лексическая схожесть этих славянских языков. В статье на примере местного польского языка даётся попытка показать действие этих механизмов и их результаты.

Результаты исследований

Существительные в именительном падеже единственного числа в польском и русском языке можно отнести к трём родам: мужскому, женскому и среднему, но очень часто род слов, как исконно славянских, так и заимствованных, не совпадает. Характерной чертой морфологии в речи поляков

Литвы является перенос правил оформления категории рода, которая изменяет всю флексию имени существительного, напр.: (4) *Najwięcej uwagi poświęcił **problemie** patriotyzmu* (польск. *problem* - m, рус. *проблема* - f) - U³; (5) *Z czasem **minie** strach, znajdzie się swój własny **metod***

³ Примеры из польского языка представляют собой официальный вариант разговорной речи. Буквы, приведенные после примеров, характеризуют ситуацию общения: S - высказывания студентов, U - учеников старших классов, N - учителей, работающих в польской школе, W - примеры из радиоинтервью польской программы и P - из высказываний самих ведущих радиопрограмм.

(польск. *metoda* - f, рус. *метод* - m) - S; (6) *Gdyby obywatel zwrócił się z receptem*,... (польск. *recepta* - f, рус. *рецепт* - m) - W; (7) *Pojechałem tam i z powrotem po brzegach Bałtyki* (польск. *Bałtyk* - m, рус. *Балтика* - f) - W.

Русский язык оказывает более сильное разрушительное действие на существительные латинского происхождения на *-um*, напр. (8) *Centrum Informacyjny informuje* (польск. *centrum* - n, рус. *центр* - m) - P; (9) *Umowa została podpisana podczas seminaru NATO* (польск. *seminarium* - n, рус. *семинар* - m) - P; (10) *Studiuje w konserwatorii* (польск. *konserwatorium* - n, рус. *консерватория* - m) - W.

Под влиянием русского языка интерференция в области словообразования чаще всего сводится к смешению и подмене словообразовательных морфем. Особенно наглядно и массово это проявляется в глаголах с приставками, которые изменяют их смысл, напр. (11) *Postąpiła na wydział technologii rolnictwa* (польск. *wstąpić* - рус. *поступить*) - N; (12) *Wypełnia wszystkie przykazania swego gospodarza* (польск. *spełniać* - рус. *выполнять*) - W; (13) *Nauczycielka zadaje pracę domową: wybrać pieśń i ocharakteryzować ją* (польск. *scharakteryzować* - рус. *охарактеризовать*) - S; (14) *Co nam napomina o tym powstaniu?* (польск. *przypominać* - рус. *напоминать*) - S; (15) *Trzeba podebrać istotne cechy tego desygnatu* (польск. *wybrać* - рус. *подобрать*) - S; (16) *Nauczycielka objaśnia polecenie* (польск. *wyjaśniać* - рус. *объяснять*) - S.

Несоответствующие словообразовательные морфемы довольно удачно маскируются, поскольку префиксальная деривация глаголов очень продуктивна. Кроме того в некоторых случаях в польской речи существуют глаголы с подобными приставками, напр. *postąpić w wuz - postąpię godnie, wypełnić przykazanie - wypełnić ankietę, podobać czerwiec - podebrać zboże*, однако - как очевидно - в несколько другом значении.

При построении предложений в польской речи мы очень часто сталкиваемся с оформлением синтаксических связей по правилам русского языка. Такому изменению особенно подвержено управление глаголов и других слов, напр. (17) *Chcielibyśmy poradzić się z państwem* (польск. *kto poradzi się kogo* - рус. *кто посоветуется с кем*) - N; (18) *Nie możemy ryzykować życiem człowieka* (польск. *kto ryzykuje co* - рус. *кто рискует чем*) - W; (19) *Tutaj pracuje piąty rok zastępcą* (польск. *kto pracuje jako kto* - рус. *кто работает кем*) - N;

(20) *Leczenie takich chorych dużo nam kosztuje* (польск. *co kosztuje kogo* - рус. *что стоит кому*) - W; (21) *Jak myślicie, czym chorowała matka?* (польск. *kto choruje na co* - рус. *кто болеет чем*) - S; (22) *Kochanek zdradził swojej dziewczynie* (польск. *kto zdradził kogo* - рус. *кто изменил кому*) - U; (23) *Za Jagnę był taki spór między ojcem a synem* (польск. *spór o kogo/o co* - рус. *спор из-за кого/из-за чего*) - U; (24) *Pracował więcej trzydziestu lat* (польск. *więcej niż co* - рус. *больше чего*) - W.

И наконец, семантические кальки. Польские слова под влиянием их лексических эквивалентов в русском языке могут изменить свои семантические свойства. Слова, семантика которых в какой-то степени пересекается в обоих языках, могут воздействовать сами на себя. В местной польской речи мы обычно сталкиваемся с употреблением слов в новом, нехарактерном для литературного языка значении. Оно появляется под напором многозначных русских лексических единиц и вытесняет из употребления соответствующие польские слова, напр. (25) *Będziemy i dalej przytrzymywać się tych samych zasad* (рус. *придерживаться* вместо польск. *przestrzegać*) - W; (26) *I liczę, że to jest podejście dobre* (рус. *считать* вместо польск. *uważać*) - W; (27) *Otrzymuję resztę, a także czek kasowy* (рус. *чек* вместо польск. *paragon*); (28) *Chyba przedstawicie, jaki ogromny trud wzięła na siebie* (рус. *представлять* вместо польск. *wyobrażać*) - N; (29) *Klasy litewskie przeniosły się do drugich lokalów* (рус. *другой* вместо польск. *inny*) - N; (30) *Pozdrawiam i zapraszam po odbiór nagrody* (рус. *поздравлять* вместо польск. *gratulować*) - P.

В условиях довольно длительного взаимодействия языков, как в случае польского и восточнославянских языков - русского и белорусского - на территории Литвы, говоря об интерференции, надо различать две её разновидности: живую и стабилизовавшуюся.

Живая интерференция - это спонтанный, иногда случайный перенос правил с одного языка в другой в результате непосредственного столкновения двух языковых систем в речи билингва. Она имеет идиолектальный характер, во многом зависит от степени усвоения обоих языков индивидом, от коммуникативной ситуации и, наконец, от эмоционального состояния говорящего [Porański-Pomsta, 1997, 101].

Стабилизировавшаяся интерференция - это изменения в языковой системе одного языка, образовавшиеся когда-то вследствие переноса правил из другого языка, но успевшие стать его

устойчивой чертой, закрепившейся в структуре языка, передаваемой из одного поколения его носителей в другое. Именно таков статус большинства региональных особенностей польской разговорной речи в Литве.

Какими же критериями можно пользоваться при стремлении разграничить эти два вида интерференции?

Во-первых, надо принять во внимание хронологический аспект, т.е. установить, фиксировались ли эти особенности в прошлом, во-вторых - аспект распространения этой черты в синхронном плане среди современных носителей этого языка. Рассмотренные в таком ракурсе приведённые выше примеры языковых сдвигов польской речи, где без сомнения замешаны восточнославянские языки, - это крепко стабилизировавшиеся, появившиеся ещё в XIX веке, системные явления т.н. польшчызны крэсовой.

Правда, предложенные тут критерии довольно шатки и малообъективны. Однако в условиях исторически сложившегося многоязычия исследование интерференции "в действии" требует первоначального вычленения в речи системных отклонений, успевших стать своеобразной социально-региональной нормой.

Выравнивание по аналогии к другому языку может касаться не только грамматических характеристик и семантики отдельных слов, напр. изменения рода отдельных существительных, изменения управления и т. д. (см. выше), но и повлечь за собой более глубокие изменения в грамматическом строе языка. Это приводит к изменению отношений в пределах определенных морфологических категорий и способа их выражения. В результате длительного контакта языков в каком-то ареале, как это происходило с польским и восточнославянскими языками в Литве, наблюдалось конвергентное упрощение их строя. Оно заключалось в вытеснении самобытных явлений и правил, свойственных одному из контактирующих языков, и замене их общими, во многом упрощёнными характеристиками [Розенцвейг, 1972, 51].

Проанализируем это на примерах приспособления польской языковой системы к восточнославянской грамматической модели.

Таким примером может быть смещение между категорией лица мужского рода и категорией одушевлённости/неодушевлённости в местном варианте польского языка.

Категория лица мужского рода является особенностью польского литературного языка.

Окончательно она сформировалась лишь в XVIII веке и сильно закрепились во множественном числе, получив статус грамматического рода. Она проявляется, во-первых, в том, что существительные лица мужского рода имеют особые окончания в именительном падеже множественного числа, существенно отличающие их от существительных немужского лица, напр. *rower - rowery*, но *minister - ministrowie*, *premier - premierzy*, *kot - koty*, но *Szkot - Szkoci*. Эта особая родовая форма существительного требует согласования определяемых слов: прилагательных, числительных и местоимений, которые во множественном числе выступают в двух формах: мужского лица и немужского лица, напр. *drogie - drodzy*, *wesole - weseli*.

Во-вторых, отличие проявляется в винительном падеже множественного числа: в этом падеже форма существительных мужского лица совпадает с родительным, а немужского лица - с именительным.

В Литве в польской разговорной речи отсутствуют оба эти признака. В примерах (31)-(40), очень характерных для периферийной разновидности польского языка, с точки зрения литературной нормы нет синтаксического согласования по родовому признаку между существительными и относящимися к ним прилагательными, местоимениями, причастиями, числительными и глаголами, напр. (31) *A muzykanci byli bardzo dobre, moje koledzy* - W; (32) *Funkcjonariusze państwowe uczestniczą w wojnach pieniężnych i przywłaszczaniu mienia państwowego* - W; (33) *Karaimi osadzone tu w początkach XV w...* - S; (34) *Więc w klasach drugich-czwartych uczy się dwieście czterdzieście uczniów* - N; (35) *Tylko siedem wykładowców miało tytuł magistra* - N; (36) *Mamy dość dużo parafian, które uczestniczą w chórze* - W; (37) *Te neologizmy, oni są w języku autora* - S; (38) *W czasie rozwoju historycznego trafili do języka wyrazy obce* - S; (39) *Kradzieże mienia osobistego wzrosły* - W; (40) *Byli to elegie, byli one tłumaczone przez Syrokomlę* - S.

В официальном варианте разговорной речи довольно редко появляются случаи, подобные примерам (41)-(43), в которых существительные мужского лица выступают с несоответствующими окончаниями, напр.: (41) *Nasze przodki znali ten język* - S; (42) *To tak jak my w szkole, uczni rozmawiają* - U; (43) *A Korczyńskie o tym zapomnieli* - S;

Видимо, морфологическая выразительность форм с окончанием *-owie* и *-i/y*, влекущим за собой чередование согласных в основах, настолько

велика, что осмысливается носителями языка как литературная и культурная, в отличие от диалектной, “просторечной”. Таким образом, формы *uczniowie - uczni, Korczyńscy - Korczyńskie, przodkowie - przodki* в местном польском языке сводятся к двум стилистическим вариантам: литературный - диалектно-разговорный.

Итак, в польском языке в Литве категория лица мужского рода функционирует как категория лексико-семантическая, свойственная лишь существительным и проявляющаяся в особом окончании именительного падежа⁴. Она не оформилась как грамматическая категория рода, поскольку во множественном числе прилагательных, числительных, местоимений и глаголов родовое различие нейтрализовано. Все эти слова независимо от значения существительного принимают одну и ту же форму, напр. *dobrze książki - dobre muzykanci, chłopcy byli - elegie byli*.

Примеры (44)-(49) свидетельствуют о том, что в польской речи Литвы соотношение винительного с родительным во множественном числе на много шире, чем в литературном языке, напр.: (44) *Trzeba zapytać naszych dziewcząt* - S; (45) *Proszę zaprosić babę, możliwie dziadków* - N; (46) *Podawano do stołu baranka i czterech dzików* - N; (47) *Dobrze tak kochać zwierząt, ale...* - P; (48) *Chcę zachęcić, żebyście przyprowadzili swoich maluchów* - P; (49) *Uczestniczek konkursu czeka wiele niespodzianek i nagród* - P.

Соотнесение винительного падежа с родительным охватывает и существительные, не относящиеся к категории лица мужского рода: женского рода *babcia, uczestniczka*, среднего - *dziewczę, zwierzę* и мужского - *dzik, maluch*. Оппозиция мужского/немужского лица здесь подменена оппозицией одушевленности/неодушевленности, свойственной русскому языку. Сформировавшаяся в русском языке синтаксическая категория одушевленности включает в себя названия лиц женского пола, детей и животных. Из примеров (44)-(49), в которых именно одушевленные существительные всех родов *dziewczę, babcia, dziecko, dzik, zwierzę, maluch, uczestniczka* приобретают форму родительного падежа, следует, что именно этим принципом руководствуются в своей речи носители польского языка в Литве.

Очевидно, не было бы ничего особенного в том, что отсутствует сама категория мужского/

немужского лица в местном варианте польского языка, так как она не оформилась и в польских говорах. Однако, нечто другое привлекает внимание, а именно то, что связь упрощённой структуры грамматического рода с категорией одушевленности/неодушевленности построена по аналогии с восточнославянской моделью [Masojć, 1997].

Следующее региональное явление польской речи в Литве касается способа выражения морфологической категории лица. Приёмы её выражения в польском и восточнославянских языках неодинаковы. Они особенно отличаются в формах прошлого времени и условно-сослагательного наклонения. Эти исторически сложные формы в русском и других восточнославянских языках утратили вспомогательный глагол, а показателем категории лица в них является не флексия, а личное местоимение: *я сделал, ты сказал*. В польском языке сложные формы эволюционировали по другому: путём контаминации основного глагола со вспомогательным в них развились морфологические приёмы обозначения категории лица: *zrobiłem, powiedziałeś*.

В современной русской речи во всех спряжениях более натуральными и нейтральными являются аналитические формы с личным местоимением. Их отсутствие - это отступление от нормы, всякий раз имеющее особый смысл [Виноградов, 1986, 375]. И наоборот, в польском языке окончание указывает на категорию лица, а именно местоимение вносит какой-то добавочный смысл, напр. противопоставление: *Ja przyszedłem w czas* (подразумевая ‘а кто-то нет’).

Каким же способом осуществляется выражение категории лица в периферии польского языка в ситуации контакта с восточнославянскими языками? Приспособление произошло согласно законам конвергентного упрощения: синтетические формы с флексией уступили место более простым лексическим приёмам выражения категории лица независимо от окончания. Окончания относятся ко второстепенным показателям. Они являются не столько средством выражения категории лица, сколько стилистическим приёмом. Формы без окончаний, полностью аналогичные восточнославянскому образцу, напр. *Ja wczoraj nie miał czasu, A ty tam była?*, свойственны свободной разговорной речи.

⁴ Кстати, категория лица мужского рода обнаруживается и в русском языке в формах именительного падежа множественного числа в непродуктивных окончаниях лиц по родству и свойству: *сыновья, кумовья, сватья, зятья, князья, друзья* [Виноградов, 1986, 82].

Окончания появляются в более официальном стиле, при осознаваемой установке на литературную норму. Но местоимения и в этом случае сохраняются, напр.: (50) *A ja myślę, że wy też jesteście zaciekawieni* - N; (51) *Ja zachęcam serdecznie państwa do czytania "Znad Wilii"* - P; (52) *Ja bym jednak życzyła jako lekarz...* - W; (53) *Ja czasami wchodziłam w rolę Hanny* - P; (54) *Dzień dobry, jak ty masz na imię?* - P.

Редундантность средств выражения категории лица особенно шокирует в 1 лице множественного числа, где личное окончание по созвучности совпадает с местоимением, напр. (55) *My pracujemy od godziny dwunastej do trzeciej* - W; (56) *A do kina nie bardzo my lubimy chodzić* - W.

Такое осознаваемое стремление выразиться более литературно иногда приводит к своего рода гиперкорректности, напр. (57) *Bo kiedyśmy się uczyliśmy w instytucie...* - W; (58) *Więc dzisiaj proponuję, byśmy razem z koledżnikami powędrowaliśmy do domów naszych słuchaczy* - P.

Выравнивание по аналогии может привести не только к сдвигам в одном языке, но к взаимопроникновению языковых систем и образованию в них синонимически чередующихся в речи конструкций.

В русском языке польской посессивной конструкции с глаголом *mieć* (*там psa, mam katar*) соответствует предложный оборот *у + родительный падеж + глагол быть* и сочетание с глаголом *иметь*. Однако употребление этих конструкций обусловлено стилистически: выражение с оборотом *я имею* более свойственно книжному стилю; сохраняется в устойчивых сочетаниях *имею честь, имеешь право*. В свободной разговорной речи чаще всего используется предложный оборот, напр. *у меня собака, у тебя насморк* [Safarewiczowa, 1964, 13].

Исследования русской речи поляков и литовцев [Wiemer, Burenina, 1997, 133], а также самих русских в Литве [Авина, 1995, 107], предоставляют нам много примеров употребления именно в таких случаях сочетаний с глаголом *иметь* и даже их свободного чередования в одном и тем же контексте, напр. *Я в том году ещё не имел этого велосипеда; Она тоже имела дочь; А я не имею такой самой большой [мечты]; Свидетельства о рождении я не имею (...)* *Я даже сейчас к маме ездить не могу, потому что у меня нет свидетельства о рождении; Настроения не имею; Время не имею.*

Поскольку в этих случаях и в польском, и в литовском языках преобладает конструкция с глаголом (польск. *mieć*, лит. *turėti*), можно было бы предположить, что эти искажения в русской речи появились в результате интерференции. Однако воздействие в этом случае не односторонне. Одной из характерных черт польского периферийного диалекта всегда считалась подмена посессивной конструкции с глаголом *mieć* предложным оборотом. Вот несколько исторических примеров первой половины XIX века и современных: (59) *U Zosi oczy bękitne - filomaci*; (60) *U babuni jest książka święta - Wł.Syrokomla*; (61) *Jest u mnie kraj...* - A. Mickiewicz; (62) *Ogółem na dany moment jest u nas 40 osób* - W; (63) *U kogoś jest taka duża rodzina?* - S; (64) *U nauczycielki był błąd w schemacie zdania* - S; (65) *U nas jest wielka demokracja* - W; (66) *U większości piękna wymowa* - S⁵.

Итак, в условиях активного билингвизма нормы отдельных языков стираются. Нарушается координация между соответствующими элементами контактирующих языков и они могут быть использованы как равноправные синонимические конструкции.

В ы в о д ы

Представленные примеры наглядно отображают многообразие взаимодействия языков в многоязычных коллективах, какими являются славянские меньшинства на территории Литвы и каким многогранным должен быть подход лингвистов к их изучению. Чем ближе родство контактирующих языков, тем сильнее и глубже может быть их влияние. Мы рассмотрели,

какой отпечаток на эту региональную разновидность польского языка накладывает контакт с восточнославянскими языками, так как в нашем распоряжении, главным образом, имелся материал из польской речи. Можно, однако, предполагать, что очень похожие изменения могут происходить в русской речи би- и полилингвов.

⁵ В настоящем времени, как видно в примере, аналогично русской речи могут отсутствовать глагольные формы 3 лица *jest, są*, но это уже другой вопрос, которого мы не будем сейчас затрагивать.

Явления языкового воздействия могут быть разной интенсивности и разного характера. Примером этому может служить случайный перенос правил одного языка в другой, особенно частый при кодовом переходе. Мы определили его как интерференцию “в действии”, в отличие от стабилизировавшихся результатов интерференции т.е. закрепившихся в речи изменений, передаваемых из поколения в поколение и ставших уже региональной спецификой.

Длительный контакт языков также влечёт за собой структурные изменения языков. Главным

принципом, по которому происходят преобразования, является упрощение сложной многоязычной коммуникативной системы. Главным образом оно осуществляется по аналогии путем выравнивания грамматического строя языков и появлением новых общих типологических черт. Иногда этому сопутствует перемещение самобытных и более сложных грамматических характеристик, таких как категории лица мужского рода и морфологических приёмов выражения категории лица в польском языке, в стилистическую плоскость языка.

Л и т е р а т у р а

1. Авина Н.Ю., Особенности русской речи в г. Вильнюсе и преподавание русского языка в школе // Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. 3-čios tarptautinės mokslinės konferencijos medžiaga - Vilnius: 1996 - p.114-117
2. Masojć I. Kształtowanie się rodzaju męskoosobowego w języku polskim na Wileńszczyźnie // Język polski w kraju i za granicą, Materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej Polonistów, Warszawa 14-16 września, red. B.Janowskiej, J.Porajskiego-Pomsty, t.I - Warszawa: 1997 - s. 72-79
3. Porajski-Pomsta J. Z badań nad mową polską w rodzinach etnicznie mieszanych w Wilnie. Postawa emocjonalna mówiącego a interferencja // Język polski w kraju i za granicą; Materiały Międzynarodowej Konferencji Polonistów, Warszawa 14-16 września 1995 r., red. B.Janowskiej, J.Porajskiego-Pomsty, t. I - Warszawa: 1997 - s. 99-105
4. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты. Лингвистическая проблематика - Ленинград: 1972 - с. 80
5. Safarewiczowa H. Oboczność я имею і у меня есть w języku rosyjskim dziś i dawniej - Wrocław-Warszawa-Kraków: 1964 - s. 168
6. Wiemer B., Burenina-Petrowa O. Jaki jest zasięg wpływów polskich w mowie rosyjskiej rodzin etnicznie mieszanych w Wilnie? // Język polski w kraju i za granicą, Materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej Polonistów, Warszawa 14-16 września, red. B.Janowskiej, J.Porajskiego-Pomsty, t. I - Warszawa: 1997 - s. 130-144
7. Виноградов В.В. 1986, Русский язык. Грамматическое учение о слове, Москва - с. 614

**Выражение волеизъявления
безглагольными
конструкциями**

Kazys MUSTEIKIS
Vilniaus pedagoginis universitetas
Studentų g. 39, LT-2034 Vilnius

**Valios raiška
neveiksmąžodinėmis
konstrukcijomis**

S a n t r a u k a

Įvadinėje dalyje pažymima, kad vienas iš esminių šiuolaikinės kalbotyros bruožų - ypatingas dėmesys semantikai. Pastaruoju metu vyrauja kalbų aprašymo modelis nuo semantikos prie jos raiškos priemonių. Tai glaudžiai siejasi su šnekančiojo komunikaciniais poreikiais ir jo kalbine veikla.

Straipsnyje nagrinėjamos dviejų kalbų neveiksmąžodinės konstrukcijos, kuriomis reiškiamas kalbančiojo valia - įsakymas, reikalavimas, liepimas. Nurodo-

ma, kad priklausomai nuo konkrečios situacijos minėti semantikos atspalviai gali būti reiškiami konstrukcijomis su daiktavardžiu, įvardžiu,rieveiksmiu, jaustuku. Išskirtiniai analizuojamų konstrukcijų bruožai: ypatinga intonacija, ryškus kategoriškumas ir ekspresyvumas, galimybė į jas įterpti aiškiai numanomoms reikšmės veiksmažodžio liepiamąją nuosaką.

Reikšminiai žodžiai: *funkcinė rusų ir lietuvių kalbų gramatika - valios raiška.*

В в о д н ы е з а м е ч а н и я .

О н о в ы х т е н д е н ц и я х о п и с а н и я я з ы к а

При всем многообразии и разносторонности определения понятия *язык* в подавляющем большинстве случаев указывается, что основная функция данного феномена - служить средством человеческого общения. "Язык <...> 1. Одна из самобытных семиологических систем, являющаяся основным и важнейшим средством общения членов данного человеческого коллектива"...(Ахманова, 1969; 531); "Язык, система знаков, служащих средством человек. общения, мышления и выражения. С помощью Я. осуществляется познание мира, в Я. объективируется самосознание личности"(ФЭС,1983; 816); "Язык - средство общения между людьми. Применяется, в отличие от других средств общения, во всех человеческих коллективах на всем протяжении истории человечества"(МСЭ, 1960; 1144); "Kalba <...> žodinio minčių reiškimo sistema, turinti tam tikrą garsinę ir gramatinę sandarą ir esanti svarbiausia žmonių tarpusavio bendravimo priemone"(Gaivenis, Keinys, 1990; 96).

Вряд ли кто-нибудь и когда-нибудь сможет установить и сказать, когда возник язык, сколько времени человечество пользовалось им как важнейшим средством общения, теоретически ничего не зная об устройстве языковой системы, о том скрытом механизме, который управлял и управляет речевым поведением говорящего. Многие тысячелетия люди свободно общались между собой, аналогично тому, как это делают дети, ничего не зная о существовании грамматики. Известно, что многие столетия существовали письменные памятники, но их авторы не имели никакого представления о системно-структурном устройстве языка, той абстрактной системе, которая скрывалась за создаваемым ими текстом. Настало время, когда отдельные элементы речевой "стихии" постепенно стали извлекаться из текстов, группироваться и систематизироваться, что явилось первыми шагами науки о языке. Язык, существовавший лишь как средство общения,

постепенно становится и предметом научного анализа.

Традиционное, системно-структурное описание языка, построенное по модели *от формы к значению* (в основном грамматическому), представляющее собой статическую разновидность языковой системы, очень долгое время являлось общепринятым эталоном научной грамматики.¹

В последней четверти двадцатого столетия отчетливо проявляется тесное научное взаимодействие лингвистов, психологов, социологов, дидактов, практиков преподавания языков, в особенности неродных. Объединенные усилия и новые идеи специалистов разных областей послужили толчком к своеобразному перевороту во взглядах на языковую действительность. Приоритет *формы*, главенствовавший в системно-структурной, уровневой грамматике, начинает уступать место *семантике*. Стало очевидно, что языковая система может быть описана не только в виде *формальной* классификации, но и *семантической, смысловой*. Примат значения приводит к новому принципу группировки и описания языкового материала. Словоформы, которые в системно-структурной грамматике занимают свое место в парадигматическом окружении (характерном для целого класса аналогий), извлекаются из их формального “контекста” и на синтагматическом уровне, органически объединяясь с другими единицами языка, описываются как средства выражения мысли, содержания. Разноуровневые языковые единицы - лексические, словообразовательные, морфологические, синтаксические подчиняются семантическому началу - объединяются в группы, выражающие значения *пространства, времени, причины, цели, качества, количества, принадлежности, побуждения* и т.д. и т.п. Таким образом элементы языковой системы подчиняются целям отражения конкретной речевой ситуации, коммуникативным намерениям говорящего. Теоретическое описание языка стало приближаться к общепризнанному основному его назначению - служить средством общения между людьми.

Заслуживают внимания следующие рассуждения о новой тенденции в лингвистике

последних десятилетий: “Развитие языкознания в нашем столетии до известной степени определяется изменением ведущих теоретических установок. Если в первой половине века наиболее плодотворным был подход к языку как системе, *относительно не зависимой от говорящего человека*, то в 70-80-е г.г. эта концепция, пожалуй, уже исчерпала себя. Ей на смену приходит представление о том, что без учета участников речевого акта - говорящего (адресанта) и слушающего (адресата), без знания *коммуникативной ситуации* невозможно в общем случае дать адекватное описание *семантики предложения* (выделено нами - К.М.) и тем самым языка в целом” (Храковский, Володин, 1986;3). Все это имеет непосредственное отношение и к описанию системы средств, выражающих волеизъявление говорящего.

Цель работы:

- проанализировать группы безглагольных высказываний, объединяемых общей семантикой волеизъявления говорящего;
- установить, какие части речи, при каких условиях могут использоваться во вторичной функции для выражения указанного значения;
- обратить внимание на соответствие средств, выполняющих аналогичную функцию в двух языках.

Объект исследования - фактический языковой материал, собранный из оригинальной литературы на двух языках.

Метод исследования - непосредственное наблюдение над собранным материалом, его классификация, логическое осмысление и интерпретация с опорой на лингвистическую литературу.

Волеизъявление представляет собой одну из разновидностей объективной модальности. Данное семантическое (понятийное) поле характеризуется большим многообразием модальных оттенков, зависящих как от лингвистических, так и от экстралингвистических факторов. Суть волеизъявления заключается в обращении говорящего к слушающему (подчиненному, собеседнику), чтобы он выполнил требуемое действие. В зависимости от лексического наполнения высказывания и

¹ В минимизированном и упрощенном виде такая модель, снабженная практическими заданиями, была трансформирована в предмет школьного обучения. Если при изучении родного языка важны теоретические знания (здесь многое компенсируется владением речью), то при обучении неродному языку в центре внимания стоит другая основная задача - формирование и развитие речевых умений и навыков, ибо: “Приобретением теоретических знаний не может быть обеспечено практическое владение языком” (Беляев, 1965; 32).

интонации волеизъявление может выражать - приказ, требование, побуждение, приглашение, призыв, просьбу, умоление и т.д. Основным, но не единственным средством побуждения к действию является глагол в форме повелительного наклонения.

Конкретная речевая ситуация нередко позволяет говорящему (а иногда и требует от него) в качестве средств волеизъявления использовать единицы языка, не входящие в систему глагольной парадигмы. Иногда ситуация заставляет выразить побуждение к действию в максимально сжатой и категоричной форме. В таких случаях глагол как основное средство выражения волеизъявления говорящего из высказывания обычно элиминируется: - *Связь мне с батальоном! Вот что - связь! Связь! - и, засопев в трубку, полковник прервал разговор*

(Ю.Бондарев). Одной из причин пропуска глагола является то, что по ситуации ясно, какое неназванное действие немедленно должен выполнить слушающий (подчиненный).

В качестве средств побуждения к действию в безглагольных конструкциях с очень яркой экспрессивностью могут выступать словоформы, относящиеся к разным частям речи². Если "интонация - древнейший обязательный компонент структуры любого предложения - является одним из основных средств выражения модальности и предикативности в языке любой типологии" (Дешериев, 1987; 35), то при выражении модальности волеизъявления в безглагольных конструкциях роль интонации исключительно велика. Она является решающим фактором и одним из основных средств выражения императивности.

П о б у ж д е н и е , в ы р а ж а е м о е к о н с т р у к ц и я м и с с у щ е с т в и т е л ь н ы м и

Нередки случаи, когда в качестве средства выражения волеизъявления с особо подчеркнутой императивной интонацией в обоих языках используются имена существительные. Отдельные их падежи, обычно родительный и винительный, иногда с относящимися к ним словами, в этой функции могут употребляться как с предлогами, так и без предлогов. Прежде всего к этой группе относятся стандартные воинские команды: - *Отбой!* (Ю.Бондарев); - *К оружию!* - *На abordаж!* (Л.Толстой); - *По местам!* - *кричал Телегин* (А.Толстой); - *К бою!* - *внезапно скомандовал Ермаков* (Ю.Бондарев); - *Всем в окоп!* - *приказал Ермаков* (Ю.Бондарев).

Кроме стандартных воинских и флотских команд, функцию побуждения к неназванному действию имена существительные могут выполнять в весьма различных ситуациях: - *Песню!* - *велел Егор* (В.Шукшин); - *Кружку мою!* - *приказал старик* (Ю.Казаков). Наличие в словах автора глаголов *велел, приказал* в большей степени подчеркивает семантику императивности. Ср. еще: - *На станцию!* (А.Алексин); - *Не в склад!* - *объявил Вадик* (В.Распутин); - *Вина!* - *рявкнул стражник*

(В.Шукшин). *И сейчас же начался вой тысячи высоких женских голосов: - Хлеба, хлеба, хлеба!* (А.Толстой).

При повторении волеизъявления, выраженного существительным, может следовать конкретизирующий побуждение глагол в императиве: - *Миша, что с тобой?! - подхватила меня Лиди и в ужасе истерически крикнула: - Свет! Зажгите свет!* (В.Астафьев); - *Тряпку! Тряпку, говорю, дай!* - *сердито повторил старик* (Ю.Казаков); - *Подъем, братцы! Подымайтесь, братцы!* (Ю.Бондарев). В качестве слова, уточняющего волеизъявление, при существительном может употребляться наречие: - *Рукавицы! Рукавицы прочь!* - *подал команду капитан* (Ю.Бондарев). В самом наречии заключена семантика удаления от кого/чего-нибудь.

Семантика волеизъявления может быть выражена сочетанием данного наречия и с другими словами. Ср. *Прочь отсюда! Пошел прочь! Поди прочь!*

Аналогичные средства выражения волеизъявления говорящего характерны и для литовского языка: *Ropas paspaudė mygtuką. Įėjo kareivis. - Vertėja!* (J. Avyžius) - *Ponas nažeslė na knopkų. Vošel soldat. - Perevodchika!*; - [

² В монографии "Функциональная грамматика литовского языка" при анализе повелительного наклонения (побудительные предложения) автор работы ограничивается характеристикой конструкций только с глагольными словоформами (A. Valeckienė. Funkcinė lietuvių kalbos gramatika. - V., 1998; 78-81).

spraudą! Į spraudą! (Just.Marcinkevičius) - *В печать! В печать!* - *Iš kelio, iš kelio, - šaukė žmonės. - Pasitraukite iš kelio!* (J.Baltušis) - *С дороги! С дороги!* - *кричали люди. - Посторонитесь с дороги; - Vandeni! Semk vandeni!* - *šaukė jis* (A.Venclova) - *Воду! Чернай воду!* - *кричал он.*

Специфика рассматриваемых высказываний состоит в том, что по отражаемой ими ситуации ясно, к какому действию побуждается слушающий. В предложения такого типа может быть введен глагол в форме императива или инфинитива только определенной семантики. Ср. *Связь!* = *установить* или *установите связь* (если она была прервана - *восстановить* или *восстановите*). В любом случае пропуск глагола определяется конкретностью ситуации и является свидетельством экономии средств языка.

В обоих языках употребляются безглагольные фразеологические выражения бранного характера, в которых заключено побуждение к неосуществимому действию: - *К черту!* - *взревел Артамонов-старший* (М.Горький) - *Po velnių (velniop)!* - *suriautojo Artamonovas vyresnysis;*

ср. - *Подите к черту* (Ю.Бондарев) - *Eikite velniop (po velnių)*. В литовском языке имеются два параллельных средства выражения того же значения - существительное с предлогом и наречие (древняя форма местного падежа - аллатив), в котором явно присутствует семантика направленности действия.

Разумеется, что имя существительное само по себе не может выражать волеизъявление, сутью которого является призыв к выполнению определенного действия. Исключительно важным фактором, как уже отмечалось, в рассматриваемых случаях (наряду с интонацией) является конкретность ситуации. Уверенность во взаимопонимании говорящего и слушающего позволяет элиминировать из высказывания глагол как основное средство выражения императивности. В любом случае неназванное действие присутствует в качестве имплицитного актуализатора. Как правило, в конструкцию без затруднения может быть введен глагол в форме императива. Существительное же обозначает тот предмет, на который должно быть направлено действие, подлежащее выполнению слушающим, подчиненным

П о б у д и т е л ь н ы е к о н с т р у к ц и и с м е с т о и м е н и я м и

Сравнительно редки случаи, когда побуждение к неназванному, но явно подразумеваемому действию выражается личным местоимением первого лица. Обычно местоимения употребляются с предлогами *ко* и *за*: - *Отбой! Прошин, ко мне!* (Ю.Бондарев); - *Эй, телеграфист! Ко мне!* (В.Гроссман); - *Жорка! А ну где ты там? Быстро ко мне!* (Ю.Бондарев); - *Все ко мне!* - *раздался уже оттуда, снаружи, его повелительный фальцет* (К.Симонов). В данном случае реализуется основная потенциальная возможность (из целого ряда других) использования предлога *к*, который “употребляется при обозначении места, предмета, лица, к которому направлено движение” (Словарь, 1958; 9). При опущенном глаголе совершенно ясно, что слушающий (подчиненный), выполняя приказ говорящего, должен направляться к последнему. Если местоимение употребляется с предлогом *за*,

выполняющий приказ говорящего должен следовать за ним: - *Приступать, Казаков!* - *крикнул Градусов. - Расчеты, за мной! Рассыпаться в цепь!* (Ю.Бондарев); - *За мной! Вниз!* (Ю.Бондарев). При определенной ситуации волеизъявление может быть выражено личным местоимением без предлога: - *Дети, кто из вас желает богатую купчиху?* - *спрашивает она, снимая с ветки краснощековую купчиху <...> Мне! Мне!* - *протягиваются за купчихой сотни рук. - Мне купчиху!* (А.Чехов). Нетрудно догадаться, что в данном случае опущена императивная форма глагола *дай(те)*.

Своеобразие побудительных конструкций с местоимениями состоит в том, что лицо, выражающее волеизъявление, является одновременно и субъектом побуждения к действию, и объектом, по направлению к которому или за которым должен немедленно следовать слушающий.

Волеизъявление, выражаемое
высказываниями наречного типа

В разговорной речи сравнительно часто встречаются высказывания наречного типа, которыми выражается побуждение слушающего к неназванному действию. По ситуации бывает ясно, какое действие должен выполнить тот, к кому обращена речь: - *Тише!* - разведчик показал палец (В.Гроссман); - *Живо! Живо!* - проговорило около него несколько голосов (Л.Толстой); - *Прочь!* - воскликнул Мальцев, и глаза его засияли (А.Платонов); - *Скорей, скорей,* - суетился Брюхатый. *А то опоздали* (В.Шукшин).

Функцию волеизъявления могут выполнять наречия, которые восходят к именам существительным, или существительные, выступающие в роли наречий: - *Первый и второй - вперед!* - повторил Гуляев. - *Вперед!* (Ю.Бондарев); - *Назад!* - крикнул я, хватая Часова за рукав (С.Довлатов); - *По одному бегом!* (А.Толстой); - *Мигом!* - командовал Гуляев (Ю.Бондарев); - *В темпе, в темпе!* - прикрикивал некто канцелярского облика, лысый (В.Шукшин); - *В обход!* - крикнул Алексей. - *Слева в обход!* (Ю.Бондарев).

Побуждение, выраженное наречием, может повторяться и уточняться при помощи императивной формы: - *Тише, не кричи,* - сказал Ремизов (К.Симонов); - *Тише!* - сказал я. - *Не шуми, нас могут услышать!* (А.Чехов); - *А ну, живо! Забирай свое барахлишко* (Ф.Абрамов).

Чаще других в функции волеизъявления употребляются наречия *тихо, тише, громче; живо, живее, быстро, быстрее, скорее; вперед, сюда; бегом, шагом* и нек. др. К большинству из них можно подставить глагол со значением движения, перемещения в форме императива.

Семантически соответствующие наречия литовского языка тоже выражают волеизъявление говорящего в безглагольных предложениях: - *Ratiau, ratiau, vaikine!* (Just.Marcinkevičius) - *Спокойнее, спокойнее, парень!*; - *Rankas aukštyn!* (J.Mikelinskas) - *Руки вверх;* - *Vikriau, peštukai!* (P.Cvirka) - *Живее, драчуны!*; - *Lauk!* - *šaukia jis man* (B.Sruoga) - *Прочь!* - кричит он мне; - *Namo!* - *visiškai subjuro tėvas* (J.Baltušis) - *Домой!* - совсем разозлился отец. Как в русском, так и в литовском

языке к наречию, выражающему побуждение, можно подставить глагол в форме повелительного наклонения. Ср. *Namo!* = *Eik namo* - *Домой!* = *Иди домой.*

Очень редки случаи, когда в данных языках при выражении аналогичного значения словоформы не совпадают по морфологической принадлежности: - *Gana jau gana!.. pikti žmonės ramatę ims sakyti - ne sūniū, o tėvui martelė buvo reikalinga* (P.Cvirka) - *Хватит уж хватит!.. злые люди, увидя, станут говорить - не сыну, а отцу была нужна невеста.* В литовском языке волеизъявление выражается наречием, а в русском - безличной формой глагола. Ср. - *Хватит! Хватит, говорю!* (Ф.Абрамов). В качестве синонима слову *gana* и в литовском языке может употребляться безличный глагол *pakaks - хватит.*

Особенность анализируемых безглагольных конструкций, выражающих волеизъявление, заключается в том, что говорящий побуждает слушающего к сиюминутному выполнению неназванного, но по ситуации однозначно подразумеваемого действия. По-видимому, можно утверждать, что и побуждение к действию, и его выполнение соотносятся с настоящим актуальным временем - "здесь", "сейчас". В нашем материале оказалось лишь одно высказывание, включающее в себя аналогичные с рассмотренными выше конструкции, но обладающее другой модальностью: *Ar saulė, ar vėjas, ar lietus: Kairėn! Dešinėn! Aplink! Vietoje žengte marš!.. Gyviau! Vikriau!* (J.Mikelinskas) - *Солнце ли, ветер ли, дождь ли: Налево! Направо! Кругом! На месте шагом марш!.. Живее! Быстрее!* Данные предложения представляют собой лишь констатацию факта. С одной стороны, расширение временного пространства - перечень нескольких явлений природы, с другой стороны, целый ряд стандартных команд, которые не могут быть выполнены в одно и то же самое время, создают фон для отрыва высказывания от конкретной ситуации и настоящего актуального времени - рутинный характер солдатской повседневности. Кроме того, значимым является и отсутствие тире перед наречиями.

К о н с т р у к ц и и с п о б у д и т е л ь н ы м и м е ж д о м е т и я м и

Призыв к действию, команда и другие виды волеизъявления могут быть выражены междометиями. Среди данной части речи В.В.Виноградов выделяет "слова, которыми выражаются волевые изъявления, побуждения", и называет их междометными императивами (Виноградов; 1972; 592). Приглашение к совместному действию, как правило, с указанием на точку направления выражается междометием *айда*: - *Девочки, айда на речку!* (Ф.Абрамов); - *Айда на Волгу!* - крикнул опять атаман (В.Шукшин). Некоторыми междометиями выражается побуждение к прекращению действий: - *Стоп!* - сказал Максимыч (В. Шукшин); - *Тпррр! Тпррр!* - испуганно закричал ямщик. - *Тпррр, дьяволы!* (А.Чехов). К прекращению разговора, плача или некоторых других действий призывается междометиями *цыц, цыть, ша, тсс* и нек. др.: - *Цыц, цыц, цы, проклятые, чтоб вас!* - унимала она собак (И.Гончаров); - *Цыть!* - строго сказал отец (В.Шукшин); - *Тсс, - прошептала испуганно и ладонью сжала его губы. - Тсс!* (А.Толстой); *Цыц, проклятая!* - крикнул старик (А.Чехов); - *Ша, черти! Ша!* - крикнул Иван (В.Шукшин). Аналогичные междометия и в литовском языке употребляются в той же функции.

Для побуждения уйти, пойти куда-нибудь, начать шагать, удалиться употребляется междометие *марш*: - *Марш!* - сказал Ермаков старшине (Ю.Бондарев); - *Первая шеренга - марш!* - командовал Тваури (С.Довлатов); - *Marš, marš į*

policiją - marš! (В.Сруога) - *Марш, марш в полицию - марш!*; - *Jonai, ir tu marš į darbą* (Р.Сvirka) - *Йонас, и ты марш на работу*. В связи с тем, что некоторые междометия заключают в себе семантику побуждения к действию, к ним обычно нет необходимости подставить глагол в форме императива. Само междометие может быть заменено повелительной формой глагола: *стоп* = *остановись*; *цыц, ша* = *замолчи*. В конструкциях с такими междометиями роль интонации как одного из важных компонентов выражения семантики императивности является ослабленной.

Как свидетельствует проанализированный материал, потенциальная возможность функционирования слова проявляется только в речи, в контекстуальном его окружении, при отражении конкретной ситуации. "В потоке речи, в условиях контекста или внеязыковой ситуации единицей сообщения, информации очень часто бывает высказывание, которое непосредственно не опирается ни на какой специально предназначенный для сообщения грамматический образец. <...> Высказыванием - не грамматическим предложением в условиях ситуации может стать любая словоформа знаменательного слова, частица, междометие, даже отдельно взятый союз или предлог" (Русская грамматика, 1980; 419).

Все рассмотренные высказывания на синтаксическом уровне представляют собой несколько разновидностей (моделей, схем) предложений именного, местоименного, наречного, междометного типа.

В о л е и з ь я в л е н и е , в ы р а ж а е м о е в ы с к а з ы в а н и я м и с к о м п л е к с о м с р е д с т в

Особенность литературы, описывающей военные действия, заключается в том, что нередко в один ряд выстраиваются предложения с целым комплексом различных средств, выражающих приказы. Экстремальные ситуации определяют специфику подбора средств, выражающих побуждение к разным действиям, в том числе и к неназванным: - *Марш к ротам. Развернуть роты в цепь. И вперед. Марш! Артиллерист!* - он обернулся к Ермакову. - *Подтяни-ка орудия сюда.*

Быть наготове. Слезай. И - за мной. Коней оставить тут (Ю.Бондарев); - *Портягин!* - окликнул он одного из танкистов. - *На крыло, проводи до капитана!* - *Стой!* - снова задержал он уже тронувшийся грузовик. - *Бойцы, из кузова на землю! Здесь останетесь* (К.Симонов); - *Мигом скочи в батарею к Кондратьеву. Скажешь: в мое распоряжение Кравчука, Бобкова, Скляра и... Шуре ни слова. Всех посадить на лошадей!* (Ю.Бондарев).

Kazys MUSTEIKIS

Сложность и многоплановость военных действий, необходимость немедленной реакции на быстро меняющиеся ситуации требуют максимально экономных, сжатых и точных средств выражения воинских команд. Обычно в таких случаях используются высказывания как с глагольными, так и с неглагольными словоформами, выражающими побуждение к немедленному исполнению вербально выраженного или подразумеваемого действия.

В заключение считаем необходимым сослаться на исключительно актуальную мысль В.Гумбольдта: “По разрозненным элементам нельзя познать того, что есть высшего и тончайшего в языке, это можно постичь и ощутить только в связной речи, что является лишним

доказательством в пользу того, что сущность языка заключается в его воспроизведении. Именно поэтому во всех исследованиях, стремящихся проникнуть в живую сущность языка, следует в первую очередь сосредоточить внимание на связной речи. Расчленение языка на слова и правила - это только мертвый продукт научного анализа” (Гумбольдт, 1956,73). Идеи, высказанные немецким ученым полтора столетия тому назад, дальнейшее теоретическое решение и практическую направленность получили в последние десятилетия нашего столетия. Многоаспектные функционально-грамматические описания многих языков повернулись лицом к коммуникативным потребностям говорящего - к языку как важнейшему средству общения.

В ы в о д ы

Если центр семантического поля императивности занимают формы повелительного наклонения в первичном их употреблении (*пиши, читай, перестань*), если к ближайшей периферии императивности относятся индикативные формы и инфинитив, выражающие волеизъявление (*Пошли! Едем! Пойдем! Молчать!*), то безглагольные конструкции, выражающие ту же семантику, находятся на более отдаленной периферии императивности.

Все рассмотренные конструкции с существительными, местоимениями, наречиями, выражающие волеизъявление говорящего, отражают самую непосредственную соотнесенность речевого акта с внеязыковой действительностью. Эта соотнесенность позволяет элиминировать глагол как основное средство выражения императивной модальности без нарушения семантической достаточности. Высказываниями анализируемого типа выражается побуждение к сиюминутному исполнению приказа, требования. Многие из них функционируют как стандартные воинские команды и носят социальный характер - выражают отношения между командующим и подчиненным.

В любом случае за неглагольной словоформой, употребляемой с императивной интонацией, стоит неназванный, но явно подразумеваемый глагол, обозначающий такое действие, которое немедленно и беспрекословно обязан выполнить

слушающий (подчиненный), или действие, которое сразу же должно быть прекращено. В бессказуемую конструкцию подразумеваемый глагол совсем конкретной семантики может быть введен, как правило, в форме императива, реже инфинитива или прошедшего времени. (Ср.-*Песню!* = *запевай(те)*, - *Кружку!* = *дай(те)*, - *Ко мне!* = *подойди(те)*, - *Цыц!* = *молчать!* - *Вон отсюда!* = *пошел прочь* и т.д.)

В обоих языках ряд аналогичных словоформ, не входящих в глагольную парадигму, функционально сближается с высказываниями, включающими в себя императивные формы глагола. Разумеется, что данную функцию может выполнять лишь часть существительных, лишь некоторые формы личных местоимений, ограниченное количество наречий и междометий. Бессказуемые конструкции только при отражении конкретной ситуации и при наличии императивной интонации могут использоваться для выражения категоричного императива.

Проанализированный материал свидетельствует о том, что выражение семантики волеизъявления, побуждения к действию не является прерогативой только глагольных словоформ. На семантической основе в одну систему могут объединяться слова, относящиеся к разным частям речи. Но в таких конструкциях имплицитно всегда присутствует семантика глагольного слова.

Л и т е р а т у р а

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - Москва: 1969.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. - Москва: 1965.
3. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). - Москва: 1972.
4. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода // Хрестоматия по истории языкознания XIX-XX веков. - Москва: 1956.
5. Дешериев Т.И. О соотношении модальности и предикативности // Вопросы языкознания. - 1987, Nr. 1.
6. Малая советская энциклопедия. - Т. 10. - Москва: 1960.
7. Философский энциклопедический словарь. - Москва: 1983.
8. Русская грамматика. - Т.2. Синтаксис. - Москва: 1980.
9. Словарь русского языка. - Т.2. - Москва: 1958.
10. Храковский В.С., Володин А.П. Семантика и типология императива. Русский императив. - Ленинград: 1986.
11. Gaivenis K., Keinys S. Kalbotyros terminų žodynas. - Vilnius: 1990.
12. Valeckienė A. Funkcinė lietuvių kalbos gramatika. - Vilnius: 1998.

Deutsche Modalpartikeln und ihre Entsprechungen im Litauischen

Ernesta RAČIENĖ, Jurgita ŠAPALAITĖ
Vilniaus pedagoginis universitetas
Studentų g. 39, LT-2034 Vilnius

Vokiečių kalbos modalinės dalelytės ir jų atitikmenys lietuvių kalboje

S a n t r a u k a

Straipsnyje nagrinėjama vokiečių kalbos modalinės dalelytės ir jų atitikmenys lietuvių kalboje. Nurodomi modalinių dalelyčių ypatumai vokiečių kalboje, ir išsamios faktinės medžiagos analizės pagrindu nustatomi funkciniai vokiečių

kalbos modalinių dalelyčių ekvivalentai lietuvių kalboje.

Reikšminiai žodžiai: Modalpartikel, emotive Modalität, Kontrastierung, äquivalente Ausdrucksmittel, Sprechereinstellung.

E i n l e i t e n d e B e m e r k u n g e n

Kontrastivität und kontrastives Lernen gewinnen immer mehr an Bedeutung bei der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer als Mittler nicht nur zwischen Sprachen, sondern auch zwischen Kulturen, Kontrastivität wird als wichtiges Prinzip der Theorie und Praxis der interkulturellen Kommunikation verstanden. Seit den 80er Jahren geschieht eine Umorientierung in den Fragestellungen kontrastiver Studien. Viele neuere Untersuchungen befassen sich eher mit kommunikativ-pragmatischen Kontrasten in der Verwendung von Sprachen und nicht mehr in erster Linie mit strukturellen Unterschieden und Übereinstimmungen. Es ist teilweise mit der Überwindung eines sprachstrukturell, an grammatischer und lexischer Progression orientierten Fremdsprachenunterrichts und der Wiederentdeckung der Kultur für den Fremdsprachenunterricht verbunden. Eine neue, umfassende Konzeption von Fremdsprachen versteht fremdsprachliches Lernen auch als kulturelles und interkulturelles Lernen.

Immer mehr bi- und multilaterale kontrastive Untersuchungen werden international den Partikeln (Abtönungspartikeln/Modalpartikeln, gesprächssteuernden Partikeln) gewidmet, weil sie eine wichtige Rolle im interkulturellen Verstehen spielen. Die gesprochene Sprache, ihre Strukturen müssen im fremdsprachlichen Unterricht gelehrt werden, und die

Verwendung von Partikeln bildet eine Besonderheit des mündlichen Diskurses. Die Partikeln sind polyfunktional und polysemantisch, aufgrund dieser Eigenschaften bereiten sie beim Fremdspracherwerb viele Probleme. Ihr falscher Gebrauch kann zum interkulturellen Missverstehen führen. Die kontrastive Vorgehensweise beim Lernen der Partikeln kann ihren Aneignungsprozess zweifellos erleichtern und effektivieren.

Das Deutsche gilt als besonders partikelreich im Verhältnis zu anderen Sprachen, deshalb stößt man bei Übersetzungen auf große Schwierigkeiten beim Herauswählen litauischer Ausdrucksmittel, die den deutschen Partikeln entsprechen würden.

Modalpartikeln drücken kommunikative Nuancen aus und verleihen der Sprache nicht nur Flüssigkeit und Entgegenkommen, sondern auch ein bestimmtes "Gesprächsklima". Sie zeigen, wie die Gesprächspartner zueinander stehen, welche Voraussetzungen sie haben und welche Reaktion erwartet wird. Ein Muttersprachler versteht diese Nuancen ganz selbstverständlich. Einem Ausländer bieten diese Nuancen jedoch große Schwierigkeiten. Wenn ein Ausländer deutsche Sprache lernt, ohne sich dabei deutsche Partikeln anzueignen, wird sein Deutsch eher untypisch und steif klingen und sich wesentlich von dem Deutsch unterscheiden, das von deutschen Muttersprachlern verwendet wird. Die linguistische

Beschreibung der Partikeln ist deswegen notwendig, um die Partikeln im Fremdsprachenunterricht lehrbar zu machen.

Die Partikeln waren lange Zeit von der deutschen Sprachwissenschaft vernachlässigt und sind erst mit der "kommunikativ- pragmatischen Wende" in der Linguistik das Forschungsobjekt geworden. Die Linguistik beschränkte sich nicht mehr ausschließlich auf isolierte Satzbeispiele, sondern richtete sich auch auf echte Gesprächssituationen und authentisches mündliches Sprachmaterial aus. So entstand in letzten Jahrzehnten eine Menge von Arbeiten zu den Partikeln (von Weydt, Krivonosov, Bublitz, Doherty, Helbig, Kötz u.a.).

Der Terminus und Begriff "Partikel" wird uneinheitlich verwendet. Partikel heißt: 1. Synsemantische Wortart ohne Formveränderungen und nahezu ohne eigene Bedeutung, die vielmehr die Bedeutung autosemantischer Elemente nur modifiziert. Unter syntaktischem Aspekt bilden die Partikeln eine Wortart ohne eigene Satzgliedfunktion. -2. Bezeichnung für unflektierbare Wörter schlechthin, d.h. Präpositionen und Konjunktionen, manchmal auch einschließlich Adverbien (Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini 1988; auch: Langenscheidts Großwörterbuch 1993).

In diesem Beitrag wird der Standpunkt von Helbig/Buscha vertreten, die unter Partikeln nach syntaktischen Kriterien nur solche unflektierbaren Wörter verstehen, die eine eigene Wortklasse darstellen und sich von den Adverbien und Modalwörtern sowie von den Präpositionen und Konjunktionen unterscheiden. Danach wären Partikeln solche morphologisch unflektierbaren Wörter, die über keine solchen syntaktischen Funktionen verfügen, wie sie den Wörtern anderer unflektierbaren Wortklassen (z.B. den Adverbien, Modalwörtern, Präpositionen und Konjunktionen) zukommen (vgl. Helbig/Buscha 1994: 475).

Dieselbe Auffassung vom Begriff "Partikel" wird auch in der litauischen sprachwissenschaftlichen Literatur vertreten (vgl. A.Paulauskiene 1994).

Die Modalpartikeln (weiter: MPn) bilden eine von mehreren Subklassen der Partikeln (siehe G.Helbig, 1988). Unter den MPn werden unflektierbare Wörter verstanden, die dazu dienen, die Stellung des Sprechers zum Gesagten zu kennzeichnen, d.h. zum Ausdruck der emotiven Modalität.

Zu der Subklasse der MPn gehören: **aber, allerdings, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, einfach, etwa, erst, halt, immerhin, ja, jedenfalls, mal, nur, ohnehin, ruhig, schließlich, schon, sowieso, überhaupt, vielleicht, wohl.** Die meist

analysierten Modalpartikeln sind: aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, etwa, ja, mal, nur, ruhig, schon, vielleicht und wohl (vgl. H.Weydt, 1969).

Für viele wissenschaftliche Arbeiten ist folgende Funktionsbestimmung der MPn grundlegend geworden: Die MPn sind Einstellungsausdrücke und sagen etwas über Einstellung des Sprechers zur Proposition aus. Mit Hilfe von Einstellungsausdrücken gibt der Sprecher zu erkennen, wie er den Inhalt seiner Äußerung einordnet, bewertet und einschätzt in Bezug auf den Wahrheitsgehalt und die Umstände der Situation.

Die MPn gehören zu den illokutiven Indikatoren, die die Äußerung auch relativ unabhängig vom Handlungskontext eindeutiger machen: Du kannst *mal* das Fenster schließen (Aufforderung). Du kannst *ja* das Fenster schließen (Ratschlag).

Im Hinblick auf den Konversationsaspekt indizieren die MPn die konkrete Gesprächsstellung. Sie zeigen an, ob sich der Gesprächspartner am Anfang, in der Mitte oder am Ende des Gesprächs befindet, und haben eine konversationssteuernde Funktion, indem sie Einfluss auf die Weiterentwicklung des Gesprächs ablaufen nehmen.

Die MPn sind in der Umgangssprache viel häufiger als in der Schriftsprache. In den geschriebenen Texten läßt sich feststellen: je umgangssprachlicher, desto abtönungsreicher.

Im Roman z.B. findet man mehr Partikeln im Dialog als im Erzähltext. Je besser und echter die Dialoge sind, desto mehr Partikeln enthalten sie. Die Abtönungen sind aber auch im Normaltext (= alles, was nicht durch Anführungszeichen als wörtliche Rede gekennzeichnet ist) oft indirekte Dialogabtönungen.

Die MPn, wie alle Partikeln überhaupt, verleihen dem Stil Flüssigkeit, Lebendigkeit und Natürlichkeit.

Beim Gebrauch der MPn in der schönen Literatur handelt es sich um folgende stilistische Ziele:

- 1) Der Autor bringt durch Partikel ein umgangssprachliches Element in den Text;
- 2) Der Autor kennzeichnet Figuren seines Werkes.
- 3) Die Partikeln sind geeignet, sehr feine und genaue Nuancierungen, besonders auf psychologischem Sektor, zu treffen. Die Partikeln sind besonders geeignet, Gemütszustände auszudrücken. Die MPn enthalten in ihrer Aussage immer die Stellung des Sprechers zum Inhalt des Gesagten. Die Menge der MPn macht es dem Leser leicht, die dargestellte Realität so zu sehen, wie der Sprecher sie sieht.

Der vorliegende Beitrag hat die deutschen Modalpartikeln und ihre Entsprechungen im

Ernesta RAČIENĖ, Jurgita ŠAPALAITĖ

Litauischen zum **Gegenstand**. Die verwendeten **Methoden** sind Vergleich und die Analyse der Beispielsätze. Die Analyse erfolgte anhand des Corpus von 900 Sätzen. **Ziel** des Beitrags war die Wiedergabemöglichkeiten der deutschen Partikeln im Litauischen zu zeigen.

Die Partikeln werden oft für "unübersetzbar" erklärt. Analysiert man, was in der Übersetzung mit den sehr häufig gebrauchten "kleinen Wörtern" geschieht, so muss man feststellen, dass sie entweder ganz ignoriert werden, d.h. bei der Übersetzung ganz wegfallen, oder aber falsch interpretiert und übersetzt werden.

Es ist natürlich kaum zu erwarten, dass in jedem Fall für eine Modalpartikel in der Ausgangssprache (d.h. im Deutschen) ein sprachliches Mittel in der Zielsprache (d.h. im Litauischen) vorhanden ist, das genau dasselbe Zusammenspiel der Einstel-

lungsbedeutungen wiedergibt, wie z.B. doch-juk. Es müssen zuweilen mehr oder weniger äquivalente Ausdrucksmittel ausgewählt werden. Als andere Wiedergabemöglichkeiten kommen solche funktionsverwandten Ausdrucksmittel in Frage: Modalwörter, Pronomen, Parenthesen und Adverbien. In 423 Fällen aus 887 wurden deutsche Partikeln in ihren Übersetzungen ins Litauische weggelassen.

Für die Kontrastierung beider Sprachen wurden folgende Kategorien der Sprechereinstellungen verwendet: 1. Abschwächung, 2. Bezüge herstellen, 3. Einschränken, 4. Erstaunen, 5. Interesse, 6. Kommentieren, 7. Meinen, 8. Rhetorische Fragen, 9. Vermutung, 10. Warnen und 11. Wunschdenken. Das sind die wichtigsten Kategorien, die in vielen sprachwissenschaftlichen Arbeiten als Vergleichsbasis zur Kontrastierung einzelner Sprachen vorkommen (vgl. E. Hepsöyler, 1986, H. Weydt, 1983 u.a.).

1. A b s c h w ä c h u n g

Mildern und abschwächen kann man nicht nur Befehle und Aufforderungen, sondern auch Aussagen, Behauptungen und sogar Fragen. Behauptungen werden als Fragen, Vermutungen und ungefähre Annahmen hingestellt, Befehle als Bitten und Vorschläge, und eine Frage beispielweise als Wunsch nach Information. Um diese Sprechereinstellung auszudrücken, sind folgende Modalpartikeln gebräuchlich: **nur, bloß, mal, ruhig, doch, schon, einfach, eben/halt**, die hauptsächlich in Aufforderungssätzen auftreten. Als Entsprechungen für deutsche MPn treten meistens Partikeln auf (*tik, gi, štai*) und die Konstruktion: *Imperativ + Adverb "pagaliau"*.

Mal: Was gemacht werden soll, ist einfach, es erfordert keinen großen Aufwand, deshalb kann der andere der Aufforderung leicht folgen. Die Aufforderung wird eher beiläufig: "Himmel, hör doch mal zu! Ich arbeite nicht bei der Gestapo! Ich bin von ihr verhaftet worden!" / -O, dangau, paklausyk pagaliau! Aš nedirbu gestape! Aš sėdžiu čia suimtas!

Litauische Entsprechungen: **liepiamoji nuosaka + tik/štai/pagaliau**.

Ruhig: Es gibt dem Hörer das Gefühl, dass er kein Risiko eingeht. Der Sprecher nimmt oft die Rolle des Ratgebers ein: "Geh nur ruhig nach Hause. Er wird schon kommen." / -Važiuk ramiai namo. Jis tikrai pareis.

Litauische Entsprechungen: **ramiai, 2xliep.nuos. +toliau**.

Nur: Wirkt beruhigend: "Willst du noch ins Badezimmer?" "Nein", sagte sie, "ich wasche mich in der Küche, geh nur." / - Ar tu dar eisi į vonią? - Ne,- atsakė ji, - aš nusiprausiu virtuvėj. Eik, eik.

Litauische Entsprechungen: **liep.nuos. + tik/nagi, 2xliep.nuos.**

Doch: Aufforderungen mit "doch" können ärgerlich wirken. Sie können auch tröstend und beruhigend sein: "Los, so geh doch endlich", schrie der Bäcker. /-Na, judinkis pagaliau!-suriko kepėjas.

Litauische Entsprechungen: **liep.nuos.+pagaliau/gi/asm.jv.**

2. B e z ü g e h e r s t e l l e n

In Gesprächen und Diskussionen setzt man oft Aussagen über spezielle Sachverhalte in Beziehung zu Aussagen über allgemeinere Sachverhalte. Im Deutschen kann man dabei die folgenden

Modalpartikeln benutzen: **überhaupt, sowieso, ohnehin, schließlich, jedenfalls**.

Überhaupt: Ein Einzelfall wird einem allgemeinen Sachverhalt zugeordnet. Der allgemeine

Sachverhalt steht im überhaupt-Satz: “Überhaupt hättest du besser zu Innstetten gepasst als Effi.” / – Aplamai tu Inštetenui būtum geriau tikusi į porą, negu Efė.

Litauische Entsprechungen: **aplamai, iš viso/išvis, apskritai, visai.**

Ohnehin: Eine andere Art der Beziehung zwischen Speziellem und Allgemeinem: “Was es koste, könne ja von der Ausstattung abgezogen werden; Innstetten habe ohnehin alles.” / – Tas išlaidas galima būsią atskaičiuoti iš kraičio, juk Inštetas vis tiek visko turįs.

Litauische Entsprechungen: **vis tiek, dar.**

Schließlich: Meist wird ein Einzelfall mit etwas Allgemeinem begründet. Normalerweise setzt der Sprecher voraus, dass sein Gesprächspartner die Begründung bereits kennt. Mit einem schließlich-Satz erinnert er ihn sozusagen nur daran: “Ich kann doch schließlich nichts dafür, dass dieser Leblanc unter meinem Namen geflohen ist!” / – Galiausiai aš juk nekaltas, kad tas Leblankas paspruko apsimetęs manimi!

Litauische Entsprechungen: **galų gale, galiausiai, pagaliau, šiaip ar taip.**

3 . E i n s c h r ä n k e n

Wenn man im Deutschen Einschränkungen machen will, kann man dazu unter anderem die folgenden Modalpartikeln verwenden: **eigentlich, schon, schon mal, immerhin.**

Eigentlich: Wer auf einen Vorschlag einen Einwand mit “eigentlich” äußert, ist oft bereit, trotzdem auf diesen Vorschlag einzugehen. Auch wenn man sich nicht festlegen will oder etwas nicht ganz so hart sagen will, kann man seine Aussage mit “eigentlich” abschwächen. Der andere kann dann leichter zustimmen oder wird eher Verständnis zeigen. Einwände werden freundlicher: “Es war eigentlich alles ganz einfach. Der amerikanische CIC hat mir sehr geholfen.” / – Tiesą sakant, buvo visai nesunku. Man labai padėjo amerikiečių žvalgyba.

Litauische Entsprechungen: **tiesą sakant, iš tikrų-**

jų, iš teisybės, netgi/gi, iš tiesų, teisybę sakant, tiesa.

Schon: Es drückt aus, dass etwas zwar richtig ist, dass aber Einwände dagegen gibt: Freilich fehlte es noch an Badegästen, die vor Johanni überhaupt nur in Eizelexemplaren einzutreffen pflegten, aber schon die Vorbereitungen waren eine Zerstreung. / – Vasarotojų, žinoma, dar nebuvo, apskritai iki šv. Jono tik vienas kitas tepasirodydavo, bet jau pati ruoša buvo pramoga.

Litauische Entsprechungen: **jau pats/pati.**

Immerhin: Immerhin hielten manche sich fern, vermöge ihrer sittlichen Grundsätze, oder dank einem kühlen Temperament, oder aus Sparsamkeit. / – Vis dėlto kiti laikėsi nuošaliai, ar tai dėl savo dorovinių įsitikinimų, ar todėl, kad buvo ramaus būdo, ar taupiai gyvandami.

Litauische Entsprechungen: **vis dėlto.**

4 . E r s t a u n e n

Neben Interjektionen und der Intonation dienen im Deutschen vornehmlich Modalpartikeln dazu, Überraschung oder eine ähnliche Emotion auszudrücken. Das Deutsche und Litauische stimmen insofern überein, dass sie Überraschung mithilfe der Intonation, bestimmter Interjektionen, der Variierung des Satztyps und einiger Partikeln ausdrücken. Im Deutschen werden jedoch meist folgende Modalpartikeln hinzugefügt: **aber, denn, etwa, ja, vielleicht.** Als Ausdrucksmittel dieser Partikeln im Litauischen kommt vorwiegend die Partikel “juk” vor.

Aber: “Ist das aber eine Freude, mein Kleiner! Ich wollte dich gerade suchen gehen!” / – Tikrai labai džiaugiusi, mažyli! Jau ketinai tavęs ieškoti! // “Was man von Ihnen aber alles hört, gnädige Frau!” / – Ir ko tik apie jus netenka nugirsti, ponija!

Litauische Entsprechungen: **tikrai, bet ir/juk, ir+kl.ž.+tik.**

Vielleicht: Junge, Junge, das ist vielleicht ein Schluck aus der Pulle!” / – Vaikine, vaikine, sakyk, juk neblogas kąnelis!

Litauische Entsprechungen: **juk.**

Ja: “Das ist ja ganz entsetzlich!” / – Tai juk siaubinga! // “Thomas! Mensch! Das ist ja eine Überraschung!” / – Tomai! Žmogau! Čia tai bent siurprizas!

Litauische Entsprechungen: **juk, čiagi, čia tai bent.**

Denn: Unrat brachte hervor: “So? Sie geben denn also den ‘Wilhelm Tell’.” / – Unratas sumurmėjo: -Mat kaip? Tai jūs rodote “Vilhelmą Telį”?

Litauische Entsprechungen: **tai.**

Ernesta RAČIENĖ, Jurgita ŠAPALAITĖ

5 . I n t e r e s s e

Geht es nicht um rhetorische Fragen, dann rechnet der Sprecher mit einer Antwort auf seine Frage. Aber er kann zusätzlich signalisieren, dass er sich für die Antwort des Hörers wirklich interessiert.

- 1) In Entscheidungsfragen können die folgenden Partikeln vorkommen: **eigentlich, denn etwa, auch, überhaupt**. Im Deutschen kann man sehr oft Entscheidungsfragen ohne Partikeln finden, die von den Hörern meistens als ganz normale, freundliche Fragen empfunden werden. Partikeln fügen den Entscheidungsfragen immer noch eine zusätzliche Information hinzu.

Denn: Erstaunen: "Gäseler? Lebt er denn?" / – Gezeleris? Argi jis gyvas?

Litauische Entsprechungen: **argi, negi**.

Etwa: Der Sprecher zeigt, dass er das Gegenteil von dem erwartet hat, was in der Frage ausgedrückt wird. Es wird eine starke Erwartung ausgedrückt: "Sie sind etwa der Herr Wirt zum Blauen Engel?" / – Jūs bene būsite "Mėlynojo angelo" šeimininkas?

Litauische Entsprechungen: **bene**.

- 2) In Bestimmungsfragen können die folgenden Partikeln vorkommen: **denn, eigentlich, überhaupt, nur, bloß, doch, doch gleich**.

Doch/doch gleich: Es wird benutzt, wenn man etwas vergessen hat, das man kurz zuvor noch wusste: Gespielt harmlos überlegte er: "Warten Sie mal, wie hieß der Mann doch gleich?" / – Apsimesdamas nerūpestingu, Kanaris paklausė: -Palaukit, kaip ten to vyruko pavardė?

Litauische Entsprechungen: **kaip ten, beje**.

Nur/Bloß: Das, wonach man fragt, ist im Moment sehr wichtig: "Wo treibst du dich bloß immer herum?" / – Ir kur tu vis valkiojiesi?

Litauische Entsprechungen: **gi, ir+kl.ž.**

Eigentlich: Eine Frage, die bisher eher im Hintergrund stand, wird plötzlich aktuell: "Wie haben Sie mich eigentlich gefunden?" / – O vis dėlto, kaip jums pavyko mane surasti?

Litauische Entsprechungen: **tiesą sakant, vis dėlto, beje**.

Denn/ denn eigentlich: Man setzt meistens ein Gespräch fort: "Was ist denn mit der Leiche geschehen?" forschte Thomas beklommen. / – Kas ten nutiko tam lavonui?-sunerimo Tomas.

Litauische Entsprechungen: **gi, kl.ž.+ten, kl.ž.+sau**.

6 . K u r z k o m m e n t i e r e n

Mit Hilfe der folgenden Modalpartikeln können Sie kurze Kommentare geben: **immerhin, schon, allerdings, eben**. Als Entsprechungen für deutsche MPn werden hauptsächlich Paranthesen gebraucht.

Immerhin: "besser als gar nichts": Mag ich immerhin schon im Besitz zweier Paare sein, so kann bei der jetzt vorwaltenden Nässe doch niemand sich genug tun an guter, warmer Fußbekleidung." / – Aš, beje, jau turiu dvi poras, bet dabar, kai nuolat šlapia, nieko nepakenks turėti daugiau tvirto, šilto apavo.

Litauische Entsprechungen: **beje**.

Allerdings: "Das kann man wirklich sagen": "Wenn Sie das Schiff erreicht hätten, wären Sie

vermutlich jetzt auch tot", meinte Debras. "Ja", sagte Thomas Lieven, "das ist allerdings ein ungemein tröstlicher Gedanke". / – Jei būtumėt plaukęs kartu, tikriausiai irgi būtumėt žuvęs,- prašneko Debra. -Taip, -pasakė Tomas, -ta mintis, aišku, labai paguodžia.

Litauische Entsprechungen: **teisybė, tiesa, žinoma, aišku**.

Eben: Man nimmt das Argument des anderen für sich selbst in Anspruch und stützt damit die eigene Position: Es war eben ein freundliches Miteinanderleben. / – Vienu žodžiu, jos gražiai sugyveno.

Litauische Entsprechungen: **kaip tik, tai ir yra, todėl ir, vienu žodžiu**.

7 . M e i n e n

Wenn man im Deutschen seine eigene Meinung äußert oder die Meinung des Gesprächspartners berücksichtigt, dann benutzt man dabei oft die folgenden Modalpartikeln: **ja, doch, eben, halt, auch, einfach**.

Ja: Man versucht, eine Übereinstimmung herzustellen. Sätze mit "ja" wirken freundlicher. Oft steht "ja" in Sätzen, die eine Begründung angeben; besonders dann, wenn der Sprecher den Grund für offensichtlich hält: "So viel Unfug, wie

Sie alleine verübt haben wollen, bringt ja der stärkste Mann nicht fertig.” / – Tiek žalos, kiek jūs sakotės vienas padaręs, juk negalėtų atlikti ir stipriausias vyras.

Litauische Entsprechungen: **juk, bet(gi), tikrai, štai ir.**

Auch: “Auch” knüpft an vorangegangene ausgesprochene oder unausgesprochene Gedanken an. Oft enthält ein Satz die Begründung für den anderen: Thomas riss Simeon die Waffe aus der Hand und sagte französisch und grimmig: “Mit Ihnen hat man aber auch nur Ärger!” / – Tomas išplėšė Simeonui iš rankos ginklą ir prancūzų kalba piktai tarė: -Bet per jus išties tik nemalonumai!

Litauische Entsprechungen: **išties.**

Einfach: Man drückt aus, dass eine Sache nicht so schwierig ist. Verneinte Sätze mit “einfach” können auch mutlos klingen: “Ich brauche einfach noch ‘nen guten Mann, das ist alles. Klar?” / Paprasčiausiai man reikia gero vyro, ir viskas. Aišku?

Litauische Entsprechungen: **paprasčiausiai, stačiai, tiesiog, ir viskas, ir tiek.**

Doch: Man versucht eine Übereinstimmung herzustellen. Im Unterschied zu “ja” drückt “doch” einen leichten Widerspruch aus: “Aber das wirst du doch gestatten, dass ich den Flügel schräg in die Stube stelle.” / - Bet fortepijoną aš pastatysiu įstrižai kambario, to juk tu nedrausi.

Litauische Entsprechungen: **juk, argi/betgi/gi, tikriausiai, matot, tiesą sakant.**

8 . K u r z e r h e t o r i s c h e F r a g e n s t e l l e n

Eine Möglichkeit, auf Deutsch kurze rhetorische Fragen zu stellen, besteht in der Kombination: Fragewort + Modalpartikel. Oft wird diese Kombination durch ja/na eingeleitet. Fragewörter wie: *wer, wo, was, wann, weshalb, wieso, worüber, wohin, womit, wie* lassen sich mit den folgenden Partikeln zu kurzen Fragen verwenden, die immer rhetorisch sind: **auch, schon, wohl. Eigentlich, überhaupt** und **denn** lassen sich ebenfalls mit diesen Fragewörtern zu kurzen Fragen verbinden. Diese Fragen können rhetorisch sein, sie können aber auch echte Bestimmungsfragen darstellen.

Denn: “Hab ich’s denn gewollt? Nein, das

muss ich zugeben.” / – Argi aš norėjau? Ne, tu pati žinai.

Litauische Entsprechungen: **argi.**

Wohl/schon: “Sie sind wohl wahnsinnig geworden? Wie reden Sie denn mit mir?” – Jūs, matyt, iš proto išsikraustėt? Kaip jūs kalbat su manim?

Litauische Entsprechungen: **matyt, tai ir, gi.**

Auch: Ich bin schuldig, und eine Schuldige kann ihr Kind nicht erziehen. Und wovon auch? Mich selbst werde ich wohl durchbringen. / – Aš kalta, o nusikaltusi motina negali auklėti vaiko. Ir iš ko gi pagaliau? Pati gal kaip nors sudursiu galą su galu.

Litauische Entsprechungen: **ir iš+kl.ž.**

9 . V e r m u t u n g

Wenn man im Deutschen Vermutungen äußert, benutzt man dabei oft Modalpartikeln wie: **wohl, ja wohl, doch wohl, schon.**

Wohl: Alles Gute, Yvonne, wir werden wohl nie mehr voneinander hören. / – Viso geriausio, Ivona, tikriausiai mes niekuomet jau nebeišgirsim vienas apie kitą.

Litauische Entsprechungen: **tikriausiai, gal, matyt, turbūt**

Ja wohl: Der Sprecher hält etwas für sehr wahrscheinlich oder für fast selbstverständlich: “Und

ängstige dich nicht...es wird ja wohl nicht wiederkommen...” / – O tu nebijok...jis tikrai nebesairodys...

Litauische Entsprechungen: **juk, tikriausiai, tikrai**

Doch wohl/doch: Der Sprecher ist seiner Sache nicht so sicher. Er hofft aber sehr stark, dass nicht das Gegenteil seiner Vermutung eintritt.: “Ein Führer ist wohl da?” / – Tikiuosi, gausime vadovą?

Litauische Entsprechungen: **tikiuosi, turbūt, matyt, gal dar**

10. Warnen und Drohen

Warnungen bzw. Drohungen werden im Deutschen oft mit den folgenden Modalpartikeln verbunden: **ja, bloß, nur, wohl, schon. Bloß/Nur:** "Er soll es nur wagen." / – Tegū tik išdrįsta.

Mal: "Na, die kann jetzt mal was erleben!" / – Na, aš tau dar parodysiu!

Litauische Entsprechungen: **dar, jau**

11. Wunschnenken

Um Wünsche auszudrücken, benutzt man im Deutschen oft Konditionalsatz und eine der folgenden Modalpartikeln: **nur, bloß, doch.**

Doch/nur/bloß: Ach, wäre er doch bloß am Schreibtisch seiner Dienststelle im Hotel "Lutetia" geblieben! / – Ak, jei tik jis būtų likęs "Liutecijos"

viešbutyje prie savo rašomojo stalo! // Wenn ich nur keinen Krampf bekomme, wenn ich nur nicht hinschlage... / – Kad tik mėšlungis nesutrauktų, kad tik nepargriūčiau...

Litauische Entsprechungen: **jei tik, kad tik, nagi tegu.**

Schlussfolgerungen

Anhand der Beispielanalyse hat sich folgendes herausgestellt: Die meist gebrauchten Modalpartikeln sind *denn* und *doch* (entsprechend 157 und 142), weiter folgen: *wohl* (127), *ja* (98), *eigentlich* (67) und *nur/bloß* (63). Die Modalpartikel *schon* kommt in 42 Beispielen vor, *überhaupt* in 38 Fällen. Die Übersicht beenden die Partikeln *einfach* (23), *halt/eben* (20) und *allerdings* (13). Für die übrig gebliebenen Modalpartikeln *ruhig*, *auch*, *etwa* und *ohnehin* gibt es nur je 10 Beispiele oder sogar noch weniger.

Als litauische Entsprechungen für deutsche Modalpartikeln kommen in Frage:

- Partikeln: *juk, argi, betgi, netgi, nagi, čiagi, gi, tik, štai, dar, jau, bet, bene, gal, turbūt, kaip tik;*
- Parenthesen: *tiesą sakant, teisybę sakant, tiesa, teisybė, beje, matyt, rodos, žinoma, manau, aišku, tikiuosi, vienu žodžiu, šiaip ar taip;*
- Adverbien: *iš tikrųjų, iš tiesų, iš teisybės, tikrai,*

pagaliau, ramiai, iš viso, išvis, apskritai, visai, galų gale, galiausiai, paprasčiausiai, stačiai, tiesiog, tikriausiai;

d) Wortgruppen: *ir+Fragewort, ir+viskas, ir+tiek, ir+iš+Fragewort, ir+toliau, todėl+ir, tai ir yra, čia tai bent;*

e) Konstruktionen: *Imperativ+Personalpronomen, 2xImperativ, Konjunktion + Partikel "tik".*

Die unten stehende Tabelle illustriert noch einmal zusammenfassend den Gebrauch der deutschen Modalpartikeln in bestimmten Sprechereinstellungen und ihre Entsprechungen im Litauischen (Table 1).

Die o.g. Mitteln würden dazu verhelfen, dass ein deutscher Text auch in litauischer Übersetzung "partikelreich" bleibt. Ihre Verwendung könnte ebenfalls als ein effektiver Weg zum Ausdruck der Modalität bei der Übersetzung ins Litauische dienen.

Literaturverzeichnis

1. Ambrazas, V. (1994): Dabartinės lietuvių kalbos gramatika. Vilnius.
2. Labutis, V. (1962): Dalelytės ir jų vieta kalbos dalių tarpe// Literatūra ir kalba VI, Vilnius.
3. Paulauskienė, A. (1994): Lietuvių kalbos morfologija. Paskaitos lituanistams. Vilnius.
4. Conrad, R. (Hrsg.) (1988²): Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini. Leipzig.
5. Helbig, G. (1988): Lexikon deutscher Partikeln. Leipzig
6. Helbig, G./ Buscha, J. (1994¹⁶): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig.
7. Hepsöyler, E. (1986): Kontrastive Beschreibung und Didaktisierung der Abtönungspartikeln *mal, eben, wohl, schon, denn* und ihrer

Table 1

Deutsche Modalpartikel	Sprechereinstellung	Litauische Entsprechung	Deutsche Modalpartikel	Sprechereinstellung	Litauische Entsprechung
aber	Erstaunen	1. tikrai 2. bet ir/juk 3. ir+kl.ž.+tik		2. Meinen	1. juk 2. bet/betgi 3. tikrai 4. štai ir
allerdings auch	Kurzer Kommentar	1. teisybė/tiesa 2. išties	mal	1. Abschwächung	1. tik 2. štai 3. liep.n.+pagaliau
denn	1. Meinen 2. Rhetorische Fragen	1. ir iš kur/ko 1. tai		2. Warnen/Drohen	1. dar 2. jau
	1. Erstaunen 2. Interesse	1. argi/negi/gi 2. kl.ž.+ten 3. kl.ž.+sau	nur/ bloß	1. Abschwächung	1. tik+liep.n. 2. 2xliep.n. 3. nagį+liep.n.
	3. Rhetorische Fragen	1. argi		2. Meinen	1. gi 2. ir+kl.ž.
doch	1. Abschwächung	1. liep.n.+pagaliau 2. gi 3. liep.n.+asm.įv		3. Warnen/Drohen	1. tegu tik 2. čia 3. 2xliep.n.
	2. Interesse	1. kl.ž.+ten 2. beje		4. Wunschdenken	1. jei tik 2. kad tik 3. nagį tegu
	3. Meinen	1. juk 2. argi/betgi/gi 3. tikriausiai 4. matot 5. tiesą sakant	ohnehin	Bezüge herstellen	1. vis tiek 2. dar
eben	1. Kurzer Kommentar	1. kaip tik 2. tai ir yra 3. todėl ir 4. vienu žodžiu	ruhig	Abschwächung	1. ramiai 2. 2xliep.n.+ir toliau
	2. Meinen	1. ir+kl.ž.+tik	schließlich	Bezüge herstellen	1. galų gale 2. galiausiai 3. pagaliau 4. šiaip ar taip
eigentlich	1. Einschränken	1. tiesą/teisybę sakant 2. iš tikrųjų/tiesų 3. iš teisybės 4. netgi/gi 5. tiesa	schon	1. Einschränken 2. Rhetorische Fragen	1. jau pats/pati 1. matyt 2. tai ir 3. gi
	2. Interesse	1. tiesą sakant 2. vis dėlto 3. beje	überhaupt	Bezüge herstellen	1. aplemai 2. iš viso/išvis 3. apskritai 4. visai
einfach	Meinen	1. paprasčiausiai 2. stačiai 3. tiesiog 4. ir viskas 5. ir tiek	vielleicht wohl	Erstaunen 1. Rhetorische Fragen	1. juk 1. matyt 2. tai ir 3. gi
etwa immerhin	Interesse	1. bene		2. Vermutung	1. tikriausiai 2. gal 3. matyt 4. turbūt 5. tikrai 6. tikiuosi
ja	1. Einschränken 2. Kurzer Kommentar 1. Erstaunen	1. vis dėlto 1. beje 1. juk 2. čiagi 3. čia tai bent			

Entsprechungen im Türkischen. // Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik; Bd. 51. Frankfurt/Main, Bern, New York.

8. Langenscheidts Großwörterbuch (1993): Deutsch als Fremdsprache.
9. Weydt, H. (1969): Abtönungspartikel. Die

deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen. In: Linguistica et litteraria: Bd. 4. Bad Homburg, Berlin, Zürich.

10. Weydt, H./ Harden, Th./ Hentschel, E./ Rösler, D. (1983): Kleine deutsche Partikellehre. Ein Lehr- und Übungsbuch für DaF. Stuttgart.

***Directive Communication:
Prosodic Representation of the
Speaker's Desire to See a
Directive Speech Act Effected***

***Direktyvinė komunikacija:
kalbančiojo noro pasiekti
veiksmo įvykdymą prozodinė
reprezentacija***

Simona STEPONAVIČIENĖ
Vilnius Pedagogical University
Studentų g. 39, LT-2034 Vilnius

S a n t r a u k a

Straipsnyje nagrinėjama direktyvinių kalbinių veiksmy ilokucinė jėga. Buvo ieškoma vieno iš komunikacinės situacijos komponentų – kalbančiojo asmeninio noro matyti veiksmą įvykdytą – prozodinės reprezentacijos. Ištyrus dvidešimt šešerių rusų kalbos direktyvinių kalbinių veiksmy pagrindines pro-

zodines charakteristikas, daroma išvada, kad santykinė ištarimo trukmė yra akustinis parametras, kuriuo reprezentuojamas kalbančiojo noro matyti veiksmą įvykdytą laipsnis.

Key words: *prosody; representation; speaker's desire; illocutionary force.*

1 . I n t r o d u c t i o n

One type of verbal communication is directive verbal communication, which is effected through directive speech acts, such as orders, requests, advice, permissions, etc. Directive speech acts (Austin, 1962; Searle, 1969) are speech acts seeking an action on the part of the addressee. J. R. Searle (1969) included questions in the category, but in a number of investigations, the present one inclusive, questions are excluded; the intent of the speaker is a non-speech action on the part of the addressee.

As it is known, directive speech acts have a certain propositional content and structure represented in the surface structure and a specific illocutionary force. This force of the utterance is largely its pragmatic aspect, constituting first and foremost the accessible contextual information relevant to the speech act (Wilson and Sperber, 1991, 1986).

It is not easy to tell what contextual information is most or least relevant, the context being non-discrete (Givon, 1989). But it is a fact that contextual information becomes part of the discourse model as its situational component (VanDijk and Kintsch, 1983),

that the content of speech acts cannot be defined without reference to linguistic and extralinguistic context (Elijosiute, 1968; 1976; Herrmann, 1983; Wierzbicka, 1987; Davis, 1991; Alston, 1994; Croft, 1994; Kearns, 1994; Tsohatzidis, 1994; Vanderveken, 1994, et al). The significance of the situational component in communication is corroborated by the fact that it is one of the representational levels in memory (Fletcher, 1994).

An issue under discussion is the nature of the situational model. It is accepted that it is largely inferential, but not exclusively so. It is not clear which pragmatic aspect of the meaning of an utterance is to be treated as an implicature, and which as a constituent of what is said (Recanati, 1991). F. Recanati (1991, 116) makes a distinction between genuine implicatures and pragmatic constituents of the proposition expressed.

It may be supposed that the information about circumstances of communication represented in the prosody of the utterance ought to be attributed to the pragmatic constituents of the proposition proper. In

speech production the intent acquires the form of a preverbal message as an input into the formulator when it satisfies certain conditions (Levelt, 1989). At this stage the message acquires the propositional form, a thematic structure, an informational structure, it adapts to concrete language possibilities, and it also acquires a certain modality, deontic modality inclusive. In other words, at this stage the illocutionary force of the message is already planned in connection with the proposition.

Given the syntactic, semantic and prosodic components of the surface realization of the message, prosody stands out as a carrier of information about the context of communication, especially the extralinguistic context of the interlocutors. V. A. Artemov (1956, 1962) was probably one of the first scholars to point it out. In later investigations it was shown that the desire of the speaker to see the action performed is one of the sincerity conditions of directive communication, alongside the speaker's assumption that he has a certain right to have the action effected and the addressee's ability to do this. Thus the context of the interlocutors, the speaker's desire to have the action effected inclusive, is bound to be represented in the prosody of directive speech acts.

The correlation of syntactic structure and type of speech act (Sadock and Zwicky, 1985, Croft, 1994) showed that although there is a significant relationship between major grammatical sentence types and speech acts (directives are most often imperative sentences), no direct link between types of grammatical structure and types of illocutionary acts has been established. Declarative, interrogative and imperative sentence types serve the realization of a variety of speech acts.

The meaning of an utterance in the sense of its reference to a certain aspect of reality might help to define the content of individual speech acts. E.g., W. P. Alston (1994, 29) argues that a sentence's hav-

ing a given meaning consists in its having a certain illocutionary act potential. This requires separate investigation.

Thus, the prosodic structure of an utterance may be expected to be a powerful representational component of the pragmatic constituents of the proposition.

It is interesting to note that this assumption answers the conditions of relevance as formulated by D. Wilson and D. Sperber (1991, 588). They argue that relevance depends first and foremost upon the magnitude of contextual effects and the smallness of processing effort. In the discourse model the circumstantial information conveyed by intonation and other prosodic means is, as a rule, not in the focus of the discourse model; the subject matter of the utterance takes that position and occupies the listener's consciousness, his attention at the time. Nevertheless, the circumstantial information is processed. Moreover, it has priority in the impact on the addressee. E.g., when the subject matter of an utterance and the circumstantial information represented prosodically contradict, the addressee tends to give priority to the latter. E.g., "I beg you to leave this room", pronounced with the intonation of an instruction/order, is not understood as a request.

In this connection it is interesting to establish the ways in which situational information is represented in the prosody of an utterance. The aim of the present investigation was:

1. To establish whether the information about the speaker's desire to see the action effected is represented in the prosody of an utterance.
2. Provided the answer to the previous question is positive, to establish what acoustic feature(s) of a directive utterance convey this information.
3. To establish in what kind of distribution the directives appear according to the aforementioned feature(s).

2 . M e t h o d

Experimental analysis of the representation of contextual information in the prosody of an utterance suggests two ways of investigation.

First, modelling the conditions, realization of an utterance under variable conditions, and the establishment of the features dependent upon them.

Second, search for the representation of conditions of communication in the prosody of directive utterances, starting with directives proper. The distribu-

tion of the directive utterances according to a number of prosodic features may disclose acoustic feature(s) representing certain pragmatic components of the directives under consideration.

In the present investigation the second approach was chosen for two reasons.

Reason one: the variety of the contextual information under which a speech act may be effected. To get an idea of this variety, the words pertaining to

directive act realization were picked out of D.N.Usakov's four-volume explanatory dictionary of the Russian language. They included: the names of directive speech acts; characteristics of those acts belonging to different modalities; denotation of possible attitudes of an addresser towards the realization of an action; denotation of possible attitudes of an addressee towards the realization of an action; denotation of possible interrelationship between an addresser and an addressee. As a result about 2,000 words that denote in some way the conditions of directive communication were obtained. This shows that hypothetically there may be an almost limitless variety of sets of conditions.

Understandably, the existence of such a variety does not prove their equal validity. The semantics of concrete speech acts was analyzed by T.Herrmann (1983), A. Wierzbicka (1987), but there still remain the questions why only the mentioned contextual information is considered to be valid, still more important - what is the hierarchy of those components. Moreover, even under identical modelled conditions some variety in the choice of a verbal inducement was found to be possible in several pilot experiments (Elijošiuė, 1968). This leads to reason two.

Reason two: in human verbal communication there seems to be no fixed relationship between a virtual set of conditions of communication and a specific speech act. Thus, e.g., in a situation of authority the speaker does not necessarily order, command or instruct. She may advise, warn, even request, etc. In such a way the illocutionary force of a directive is modified: the actual conditions of communication accessible to both the interlocutors from the context are supplemented by additional conditions, included in the discourse model by representing them in the linguistic realization of the speech act. Moreover, the choice of such tactics by the speaker may have a variety of motives and expectations to be or not to be implied by the interlocutor. Most important, implicatures which appear in the situational model and are highly relevant cannot be taken into consideration when modelling the situation. This is argued by F.Recanati (1991, 116). Analyzing "the Scope Principle" he states that genuine conversational implicatures cannot fall within the scope of logical operations.

The aforementioned reasons led to the consideration of the **potential** illocutionary force of a directive created by representation of certain conditions of communication in the prosody of the directive. This potential illocutionary force becomes one of the components of the illocutionary force as cre-

ated by the speaker in the communicative situation at large.

The experiment was carried out in the laboratory of experimental phonetics and psychology of speech of Moscow state linguistic university. Twenty six directives of the Russian language were picked out of D.N.Usakov (1935-1940) dictionary of the Russian language and verified in the seventeen-volume dictionary of the contemporary Russian language (1948-1965). They were performed by 4 outstanding actors of the Maly theatre of Moscow. One actor gave two realizations to check the extent of variability, which was found to be negligible. The actors were instructed to address one interlocutor. Since Aristotle it is known that communications addressed "to one judge" are more precise. Likewise, conscious realization of a verbal message results in lesser variability than a spontaneous realization (Vitt, 1965). That is why in the investigation of representational indices the conscious approach appears to be preferable. Thus, 130 units were received for acoustic analysis. The characteristics of the intonograph: diapason of F 60 - 800 hz; intensity diapason - 50 decibels; the rate of tape movement - 250 millimeters per second.

The utterance chosen was *идите* (go), because: 1) this word lends itself semantically to the realization of a great variety of verbal inducements; 2) a verb in the imperative is a characteristic syntactic realization of directives; it also comprises a whole syntactic sentence; 3) a three-syllabic utterance with the second accented syllable gives the possibility to disclose the interrelationship of syllables. The syllable is a psychologically real unit of the phonetic realization in speech production, as shown both in the slots-and-fillers model of S.Shattuck-Hufnagel (1983) and the spreading activation model of G.S.Dell (1988). Besides, in the Russian language the frequency of three-syllabic words with the accent on the second syllable is second (with 15.3%) only to the frequency of two-syllabic words with the accent on the second syllable (15.6)(Sapozkov, 1963).

The list of the directives performed was as follows (with the approximated translation into English): *приказ* (order); *приглашение* (invitation); *команда* (command); *совет* (advice); *повеление* (bidding); *просьба* (request); *указание* (indication); *призыв на помощь* (appeal for help); *распоряжение* (order/instruction); *рекомендация* (recommendation); *увещание* (exhortation); *запрещение* (prohibition); *обращение* (address); *настояние* (insistence); *позволение* (permission); *требование* (demand); *предложение* (suggestion); *мольба* (entreaty); *инструкция* (instruction); *угроза* (threat); *намек*

(hint); *предупреждение* (notification/warning); *упрек* (reproach); *предостережение* (caution/warning), *зов* (call); *поучение* (teaching advice).

Some of the directives on the list are verbal communications with whose help the speaker immediately directs the listener towards action, e.g., *приказ* (order), *просьба* (request). Other inducements to action are not so prototypical, so clear-cut. They are on the fringe, overlapping with other speech acts: assertives, e.g., *поучение* (instructive advice), *совет* (advice); expressives, e.g., *упрек* (reproach), *предостережение* (caution/warning); commissives, e.g., *угроза* (threat). Nevertheless, in all of them the intent of the speaker is an action of the listener, and this unifies them under directives, more or less prototypical. The units already prosodically realized were assessed by three linguists-native speakers of Russian, and all of them were found to be inducements to action.

The acoustic analysis was done visually, the primary measurements were taken at intervals of 20 msec. Subsequently the following variables were established:

1. Frequency: the curve of the movement of the fundamental tone (F); maximum and minimum values of the fundamental tone in the utterance; diapason of F in the utterance; diapason of F in the accented syllable; intervals between peaks of F of the pre-accented and post-accented syllables relative to the accented syllable
2. Duration: duration of the utterance in msec.;

duration of each syllable relative to the duration of the utterance; duration of the pre-accented and post-accented syllables relative to the duration of the accented syllable; duration of each directive relative to the duration of the utterance of *приказ* (order). The latter showed the most constant absolute characteristics in different realizations.

3. Intensity: the energy profile of each utterance; maximum and minimum values of the amplitude in the utterance; diapason of intensity in the utterance; the peaks of amplitudes in the syllables; intensity of pre-accented and post-accented syllables relative to the accented syllable; the relative measure of intensity received by relating the peak measure and the energy profile of each utterance; the curve of intensity.

According to each measurement the 26 inducements to action were ranged, the realization of each actor separately. Thus the five scales of distribution for each parameter could be collated and analyzed.

The acoustic analysis was supplemented by an auditory one. This part of the investigation is not analysed in the present paper, except as corroboration for marginal cases of acoustic analysis. The basic part of the auditory analysis consisted in naming the prosodically realized utterances *идите* (go) as one of the 26 directives on the list. Two hundred native speakers of Russian, college students, took part in the identification of the directives.

3 . R e s u l t s

The analysis of the distribution of 26 directives in five realizations showed that certain acoustic parameters serve as indicators of conditions of communication as represented in the directive.

The speaker's desire to have the act effected was found to be represented in the relative duration of the communication, the measurement of which was duration of the directive utterance relative to the duration of the utterance of one of the directives, i.e., *приказ* (order).

This representation has a zone character. Certain directives in their five realizations appeared at the top of the ranking order, others at the bottom of the ranking order, though not a single directive showed a stable rank position in its five realizations.

A high ranking position according to the relative duration of the utterance was taken by the following

directives (the overall number of ranking points being 26):

- *мольба* (entreaty) with ranking points 1, 1, 2-3, 6-7, 9;
- *настояние* (insistence) with ranking points 1, 2, 3, 9, 12;
- *поучение* (teaching advice) with ranking points 2-3, 4, 4, 9, 11;
- *призыв на помощь* (appeal for help) with ranking points 1, 4, 6-8, 8, 12;
- *требование* (demand) with ranking points 2, 3, 3, 7, 10;
- *увещание* (exhortation) with ranking points 2, 2, 5, 8, 9-10.

A low ranking position according to the relative duration of the utterance was taken by the following directives:

- *приказ* (order) with ranking points 14-16, 15, 18, 21, 22;
- *приглашение* (invitation) with ranking points 12-13, 16, 24, 24, 24;
- *команда* (command) with ranking points 14-15, 19-21, 22, 23; the fifth realization contradicted the conditions set for the experiment;
- *совет* (advice) with ranking points 14-16, 17, 17-18, 21, 3;
- *распоряжение* (order/instruction) with ranking points 14-16, 15, 19, 22, 26;
- *рекомендация* (recommendation) with ranking points 16-19, 17-18, 19-20, 19-20, 5-7;
- *обращение* (address) with ranking points 14, 14, 23, 23, 25;
- *разрешение* (permission) with ranking points 19-21, 20, 20-21, 24, 25;
- *предложение* (suggestion) with ranking points 23, 23, 25, 26; the fifth realization was not obtained because of technical reasons;
- *намек* (hint) with ranking points 14-15, 16, 16-19, 19-21, 5-6. The fifth realization was identified more as caution-warning than hint.

The distribution of the directives in the ranking order according to the relative duration of their utterance is specific, different from the distribution of the directives according to other acoustic parameters (some of which were found to be significant in respect of representation of other conditions of communication). What unifies the first group of the directives (showing greater relative duration of utterance) as compared with the second group of directives (showing lesser relative duration of utterance)?

It appeared that the two groups differ in the degree of the personal desire of the speaker to see the action effected.

A great personal desire to see the action effected is characteristic of the first group of the directives, containing *мольба* (entreaty), *настояние* (insistence), *поучение* (teaching advice), *призыв на помощь* (appeal for help), *требование* (demand), *увещание* (exhortation).

In the second group of directives the personal desire of the speaker does not seem to play the leading role, though may be manifested to a certain extent. The latter zone contains directives whose realization serves the interests of the listener (like *разрешение* (permission), *предложение* (suggestion), *рекомендация* (recommendation) *совет* (advice)) or the social situation requires the action on the part of the listener (as in *приказ* (order), *команда* (command), *распоряжение* (order/instruction), *обращение* (address)). The remaining two directives in the zone also

showed lack of personal interest on the part of the speaker. By hinting (*намек* (hint)) the speaker even emphasizes his indifference. *Приглашение* (invitation) was realized as formal, not amounting to *просьба* (request). That is corroborated by the data of auditory analysis (Elijosiute, 1968): in the majority of cases it was named as *разрешение* (permission) - 24%, also as *обращение* (address) - 10%, *приглашение* (invitation) - 8%, *рекомендация* (recommendation) - 7%, *совет* (advice) - 5%, etc.. The auditory identification of one realization of *приглашение* (invitation), which showed greater relative duration than the other realizations of the same directive (rank order 12-13), also found attributions to *просьба* (request) in 8%, *настояние* (insistence) in 5% of identifications.

In the present investigation marginal cases of the realization of a directive are also indicative of the representation of the condition of communication under consideration.

Thus, *совет* (advice) and *рекомендация* (recommendation) in the realization of actor T. appeared in the zone of the directives of greater relative duration of utterance with the ranking orders 3 and 5-7 correspondingly. The auditory identification showed the reasons.

Совет (advice) in this realization was identified as *настояние* (insistence) in 32%, as *увещание* (exhortation) in 27%, as *поучение* (teaching advice) in 21% of cases, whereas the four realizations of *совет* (advice) with lesser relative duration appeared in this zone according to identification only in about 2 per cent of cases each.

Рекомендация (recommendation) in the realization of actor T. (i.e. showing greater relative duration) was identified as *увещание* (exhortation), *настояние* (insistence), *поучение* (teaching advice), even *мольба* (entreaty) in 71% of cases. Conversely, in the other four realizations (which showed lesser relative duration) in 72% of identifications *рекомендация* (recommendation) was qualified as *совет* (advice), *разрешение* (permission), *предложение* (suggestion), *приглашение* (invitation), *намек* (hint), *обращение* (address) and *рекомендация* (recommendation).

Some directives did not find more or less stable position in the upper or lower zones. They showed much greater variability of the duration of utterance. Those are the directives which may be realized with greater or lesser personal interest of the speaker. This variation is quite insightful. E.g., *просьба* (request) was pronounced with high personal interest in three realizations, and consequently appeared in the zone characterized by relatively great duration of utter-

ance (points 5, 8, 9-10 in the ranking order). In auditory identification these realizations in 74% of cases were attributed to the zone containing *увещание* (exhortation), *настояние* (insistence), *мольбу* (entreaty), *поучение* (teaching advice), also as *просьба* (request).

In two other realizations it was pronounced as a polite formality, without great personal interest, and consequently appeared in the zone of directives characterized by relatively small duration of utterance (points 18 and 20-21 in the ranking order). In auditory identification these realizations in 41% of cases were attributed to *совет* (advice), *рекомендация* (recommendation), *приглашение* (invitation), *предложение* (suggestion), and even *указание* (indication) and *инструкция* (instruction), i.e. the directives presupposing much lesser interest of the speaker in the realization of the action.

Summarizing the results it may be said that the distribution of the directives according to the relative duration of their utterance gives grounds for the assumption that relative duration of an utterance is

an indicator of the speaker's personal desire to see the action effected. This is corroborated by the marginal cases of the realization of the same directive. The greater the speaker's personal desire to see the action effected, the greater the relative duration of the utterance. The lesser the speaker's personal desire to see the action effected, the lesser the relative duration of the utterance.

In certain directives representation of this condition of communication appears to be inherent, obligatory, as in *мольба* (entreaty), *увещание* (exhortation), etc.; without a certain high degree of its representation they lose their identity. Other directives are not sensitive to the representation of this condition, e.g., *разрешение* (permission), *приказ* (order), *команда* (command). Still others may vary considerably in this respect, e.g., *повеление* (bidding), *зов* (call), *предупреждение* (notification/warning), *предостережение* (caution/warning). This leads to the idea of a certain hierarchy in the representation of the speaker's desire as a condition of communication, which should be investigated.

4 . C o n c l u s i o n s

1. The information about the speaker's desire to see the action effected is represented in the prosody of a directive utterance. Thus, the representation of this condition of communication may become one of the factors creating the potential illocutionary force of a directive.
2. In the Russian language the acoustic indicator of this condition of communication is relative duration of the whole utterance. The greater the speaker's desire to see the action effected, the greater the relative duration of the utterance. The holistic character of the acoustic indication of this condition of communication (in contrast to the interrelationship of parts of the acoustic struc-

ture as an indicator of another condition of communication not under consideration here) gives grounds for the assumption that it may have a universal character (which has to be verified).

3. According to the relative duration of utterance directives appear in a zone-type distribution; the zones partly overlap. Thus the representation of this condition of communication is a scale of gradation.

Research for this paper was supported in part by a grant from the International Research and Exchanges Board (IREX), with funding provided by the United States Information Agency (USIA). Neither organization is responsible for the views expressed herein.

R e f e r e n c e s

1. Alston W.P. Illocutionary acts and linguistic meaning // Foundations of speech act theory. - London and New York: Routledge, 1994, p. 29-49.
2. Croft W. Speech act classification, language typology and cognition // Foundations of speech act theory. - London and New York: Routledge, 1994, p. 460-476.
3. Crystal D. Prosodic systems and intonation in English. - Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
4. Dell G.S. The retrieval of phonological forms in production: tests of predictions from a connectionist model // Journal of memory and language, 1988, vol.27, p.124-142.

Simona STEPONAVIČIENĖ

5. Elijosiute – Steponaviciene S. On verbal inducement to action // Doctoral dissertation. – Institute of psychology, Academy of Sciences of the USSR, 1968.
6. Elijosiute - Steponaviciene S. Verbal inducement: the role of the conditions under which it is effected // Soviet studies in language and language behavior. - Amsterdam: New Holland Publishing Company, 1976, p.39-50.
7. Fletcher Ch.R. Levels of representation in memory for discourse // Handbook of psycholinguistics. - Academic Press, 1994, p.589-607.
8. Givon T. Mind, code and context. Essays in pragmatics. - Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989.
9. Herrmann T. Speech and situation: a psychological conception of situated speaking. - Heidelberg: Springer, 1983.
10. Kearns J.T. Meaning, structure and speech acts // Foundations of speech act theory. - London and New York: Routledge, 1994, ch.2.
11. Levelt W.J.M. Speaking: from intention to articulation. - Cambridge, MA: MIT Press, 1989.
12. Pragmatics: a reader. - Oxford: Oxford University Press, 1991.
13. Recanati F. Pragmatics of what is said // Pragmatics. - Oxford: Oxford University Press, 1991, p. 97-120.
14. Sadock J., Zwicky A.M. Speech act distinctions in syntax // Language typology and syntactic description. - Cambridge: CUP, 1985, p.155-194.
15. Shattuck – Hufnagel S. Sublexical units and suprasegmental structure in speech production planning. – MacNeilage, 1983.
16. VanDijk T. A. and Kintsch W. Strategies of discourse comprehension. – New York: Academic Press, 1983.
17. Wierzbicka A. English speech act verbs: a semantic dictionary. – Sydney, Orlando: Academic Press, 1987.
18. Wilson D., Sperber D. Pragmatics and modularity // Pragmatics: a reader. – Oxford: Oxford University Press, 1991, p. 583–595.
19. Сапожков М. А. Речевой сигнал в кибернетике и связи. Speech signal in cybernetics and communication. - Moscow, 1963.
20. Словарь современного русского литературного языка. Dictionary of contemporary Russian literary language. - Academy of sciences of the USSR, 1948-1965, vol.1-17.
21. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. Explanatory dictionary of the Russian language. - Moscow: Sovetskaja Enciklopedija, 1935-1940, vol.1-4.
22. Витт Н. В. Выражение эмоциональных состояний в речевой интонации. Expression of emotional states in intonation. Doctoral dissertation. - Moscow, 1965.

La correlazione dell'oggettività e soggettività nella categoria lessico-grammaticale dell'elativo e dei suoi sinonimi in italiano, francese e lituano

Leksinės gramatinės eliatyvo ir jo sinonimų kategorijos objektyvumas ir subjektyvumas italų, prancūzų ir lietuvių kalbose

Algimantas VAIŠNORAS
Vilniaus pedagoginis universitetas
Studentų g. 39, LT-2034 Vilnius

S a n t r a u k a

Leksinė gramatinė eliatyvo kategorija turi objektyvumo ir subjektyvumo bruožus. Objektyvumas priklauso ne tik nuo intensifikatorių, bet taip pat nuo fakto arba nuomonės bei požiūrio autentiškumo ir

nuo konteksto. Eliatyvo ir jo sinonimų kategorijoje vyrauja objektyvumo aspektai.

Reikšminiai žodžiai: objektyvumas, subjektyvumas, eliatyvas, sinonimai.

La lingua considerata come l'espressione materiale del pensiero umano comprende i fattori così oggettivi come soggettivi. La contrapposizione del soggetto e oggetto, data dalla gnoseologia materialistica, cioè la contrapposizione della realtà oggettiva al soggetto conoscente il cui pensiero è secondario nei confronti di un certo oggetto, si trasforma nella linguistica in una parte proprio informativa e soggettiva – valutativa e emozionale. Infatti la soggettività risulta solo un grado di sviluppo dalla realtà oggettiva ed esistenza ma poi questa soggettività supera i suoi limiti e alla fine diviene realtà o oggettività. Si possono considerare la soggettività come un certo contrario solido e astratto. Ambedue sono dialettiche. Nella lingua la soggettività dipende dall'oggettività. A questo proposito **R. Budagov (Saggio introduttivo nel libro: Ch. Bally. Linguistica generale e le questioni della lingua francese, M.1955, 9)** ha fatto obiezioni a **Ch. Bally** chi aveva esteso troppo la sfera emozionale-affettiva nella lingua e parola senza tener conto del significato logico - oggettivo.

L'accademico **V. Vinogradov** nel suo libro **“La lingua russa”** (M., 1972, 208) ha scritto che la forma

dell'elativo entra sempre più nella sfera dei sinonimi espressivi che servono all'espressione della soggettività in un grado più alto.

Noi riteniamo che i mezzi espressivi (l'elativo e i suoi sinonimi) sono un esempio classico della categoria lessico - grammaticale con l'aspetto soggettivo modale in cui si manifesta così l'atteggiamento oggettivo e soggettivo di colui che parla o scrive di fronte a un certo contenuto. Se l'elativo esprimesse solo la soggettività di un giudizio su una certa qualità di una cosa, di un evento o fatto, la lingua perderebbe la sua funzione principale comunicativa, cioè la rappresentazione di una realtà che esiste oggettivamente vicino a noi. Ma la categoria dell'elativo e dei suoi sinonimi, come anche tutto il sistema della lingua, spicca per un tale grado dell'oggettività che permette di trarre una correlazione sulla possibilità della lingua di attuare la sua funzione. I criteri nella definizione dell'oggettività e della soggettività sono: le gradazioni dell'aggettivo e la considerazione di questo problema dal punto di vista logico e contestuale.

Se noi diciamo **“una ragazza molto (assai) bella**

Algimantas VAIŠNORAS

// **une jeune fille très (bien) belle**// **labai graži mergina**” (l’elativo del primo grado di una qualità molto alta), **“un uomo troppo (eccessivamente) ricco**// **un homme trop (excessivement) riche**// **pernelyg (per daug) turtingas žmogus**” (l’elativo del secondo grado che esprime una qualità eccessiva e segnala un sema del superamento della norma, ma che di solito ha una sfumatura del carattere negativo) o **“un libro del tutto nuovo**// **un livre tout à fait neuf**// **visiškai nauja knyga**” (l’elativo del terzo grado che esprime il colmo, la pienezza, compiutezza di una certa qualità che raggiunge il punto estremo), quel fatto qualifica questi indizi di persona o cosa in un modo assai oggettivo: la lingua qui fa il suo compito, cioè esprime una realtà oggettiva. In sostanza sono gli elativi o i suoi sinonimi del primo, secondo e terzo grado.*

S’intende che tutta la serie dei mezzi intensivi della qualità di una cosa in un certo contesto esprime il giudizio soggettivo di una certa qualità che fa il parlante. Questo elemento soggettivo nel corso di qualsiasi atto conoscitivo si manifesta in particolare in quello che il parlante verifica il grado dell’autenticità di un pensiero sulla realtà che sorge in lui. Con tutto quello tale giudizio soggettivo di un grado dell’autenticità non può risultare indentico alla misura con cui questo pensiero corrisponde alla realtà. In questi casi la qualità diviene esagerata e la cosa non corrisponde alla realtà dei fatti, dell’autenticità di un apprezzamento del grado della intensificazione di una qualità. Di solito in qualità di mezzi intensivi, soggettivi e espressivi dell’espressione dell’elativo sono usati nel contesto gli intensivi dei più alti gradi d’intensificazione. Nei testi analizzati delle lingue non sono molti e perciò si conferma la nostra conclusione: il carattere oggettivo prevale su quello soggettivo nella categoria dell’elativo e dei suoi sinonimi. Citiamo gli esempi del valore soggettivo dell’elativo **“il nostro treno superdirettissimo** (Buzzati, 1968, 128), **Un re aveva una figlia bella come la luce del sole** (Fiabe, 1956, 157) **(un angelo, la più bella del mondo); un signore ricco, favolosamente ricco** (Palazzeschi, 1967, 15); **un uomo arcisopratrachissimo** (Migliorini, 1963, 70) // **des moteurs à réaction extraordinairement surpuissante** (Dictionnaire,

1961, 14); **un roi avait une fille belle comme le soleil (un ange, la plus belle du monde); un homme riche, fabuleusement riche**// **SKIRMUNTAS. Kokia tu graži, Adomėle! Kaip saulutė** (Krėvė, 1967, 152); **-Pats pražūsi ir gražiausią pasaulyje merginą pražudysi** (Boruta, 1962, 162); **supergreitasis traukinys; supergalingiausias raketinis variklis. Karalius turėjo dukterį, kuri buvo graži kaip saulė, kaip angelas, kaip laumė, gražiausia pasaulyje; turtingas, pasakiškai turtingas žmogus; pasakiškas peizažas.****

Negli esempi citati il giudizio del grado dell’autenticità del pensiero dal punto di vista del soggetto sul livello della divisione in parti lessicogrammaticale e logico riceve la sua espressione formale che si distingue qui per la modalità soggettiva. In questo materiale linguistico la disposizione del parlante, il suo atteggiamento espressivo e emozionale di fronte al contenuto, cioè al pensiero sul più alto grado della qualità di certe cose, persone e dei fatti e fenomeni infatti non corrisponde in pieno alla realtà. Negli esempi del secondo gruppo il grado dell’autenticità dell’espressione delle qualità dal punto di vista di un destinatario e la sua autenticità sono esigui perché qui assieme con la oggettività è evidente il giudizio soggettivo dell’autore ed anche il carattere soggettivo. Nell’apprezzamento soggettivo della qualità ci sono anche alcuni gradi nella scala graduale. Il grado più basso della soggettività è nelle forme dell’elativo e dei suoi sinonimi dei primi gruppi, invece il più alto grado si rivela negli esempi del secondo gruppo.

Citiamo qualche frase dove è evidente anche il carattere soggettivo degli apprezzamenti che esagerano le verità, i fatti, eventi, riconosciuti universalmente, le cose ecc. A questo impediscono la realizzazione oggettiva dell’apprezzamento della realtà che ci circonda.

Per es.: **“Mia Martini è la più grande cantante che abbia mai avuto l’Italia, l’unica** (Gente, 1972, No41, 92); **I tuoi ospiti! Perché non li accogli nel soggiorno più splendido del mondo** (Gente, 1973, No20, 82), **...(la bevanda) secca come il vento del deserto** (Giorni, 1976, No45, 55); **...è bella come Cleopatra** (Pasolini, 1961, 188) // **Il sait que les**

* Gli elativi del quarto grado che è il più grande: i risultati superlativamente brillanti// les résultats superlativement brillants// puikiausi rezultatai (dominante – supremamente//suprėmement// labiausiai) e gli elativi del quinto grado – dell’infinito, illimitato, sconfinato, immenso della qualità le nostre vite infinitamente preziose// les lointains infinis// mūsq begal brangus gyvenimas, begaliniai toliai (dominante – infinitamente//infiniment//begal).

** Come tu sei bella, Adomėle! Come il sole. Tu stesso perirai e farai perire una ragazza la più bella nel mondo; il treno superrapido; il motore a reazione superpotente; un re aveva una figlia che era bella come il sole, come un angelo, come una fata, la più bella nel mondo; un uomo ricco, favolosamente ricco; un paesaggio favoloso.

soldats français sont les meilleurs du monde, certitude rassurante au printemps 1939 (Nourissier, 1965, 22); **C'est le plus riche des quatre planètes, Van der Pipe, le roi des boutons de culottes** (Europe, 1964, No421, 232); **...sa petite soeur Laure, "jolie comme une vierge de Raphaël** (Maurois, 1969, 13); **...nous sommes un milliard de fois plus infortunés** (Bloy, 1969, 378) // **Inter nos loquendo, paryžietės, kiek man teko matyti ar tai muzikholuose, ar teatruose, yra grakščiausios moterys visoje Europoje** (Mykolaitis, 1988, 372); **... yra ten aukštas ir status kalnas, visų kalnų aukščiausias, o ant to kalno tvirta pilis, garsi Merkinė, visų pilių tvirtčiausia** (Krėvė, 1992, 13).*

In questi esempi le unità dell'elativo e i loro sinonimi **"Mia Martini è la più grande cantante che abbia mai avuto l'Italia"**; **"nel soggiorno più splendido del mondo"**; **"la bevanda secca come il vento del deserto"**; **"è bella come Cleopatra"** dell'italiano, quelli **"les soldats français sont les meilleurs du monde"**; **"C'est l'homme le plus riche des quatre planètes, Van der Pipe, le roi des boutons de culottes"**; **Laure, jolie comme une vierge de Raphaël** "français ed anche **"paryžietės... grakščiausios moterys visoje Europoje"**; **"...kalnas, visų kalnų aukščiausias"** lituani sono evidentemente soggettivi, gli apprezzamenti poco convincenti perché sono in contraddizione con i fatti della realtà. Essi sono usati stilisticamente dagli autori al fine di dare alla loro lingua la più grande espressività e per farla più emozionale.

Dall'altro punto di vista, molti esempi sono vicini alla realtà, al giudizio autentico del grado d'intensificazione delle qualità. In questi esempi gli atteggiamenti soggettivi degli autori sono meno evidenti di fronte ai fatti esposti ed anche considerandoli e apprezzandoli in modo più giusto contribuiscono ad esprimere l'espressività. Per es.: **"Un concorrente di Bartoli scrive: "Noi italiani siamo gli esseri più indisciplinati della terra, i più disorganizzati..."** (Macchine, 1976, luglio, 39); - **Gli aderenti all'associazione combatteranno nella scuola contro tutti i gallicismi, i barbarismi, i francesimi che stanno imbastardendo la lingua più bella del mondo!** (Mastronardi, 1962, 21) // Il (Strindberg) écrivait aussi: **"Ce sera le plus grand rôle de femme qui ait jamais été écrit"** (France, 1977, 28 mars, 39) // Tegu **"Baltija" būna taikos simbolis ir tegu kalba, kad pats brangiausias dalykas pasaulyje – draugystė"** (Literatūra, 1980, No34, 2).]**

Una grande espressività è segnalata nelle frasi che esprimono gli apprezzamenti oggettivamente soggettivi: **gli italiani più indisciplinati e disorganizzati della terra; la lingua italiana più bella del mondo**; il giudizio di Strindberg sulla parte della donna.

Espressivi e emozionali sono soprattutto i sinonimi dell'elativo nel romanzo "Le cheval blanc" di E. Triolet in cui la ripetizione degli intensivi davanti agli aggettivi dà un grande effetto stilistico ed anche ha un carattere oggettivo" **Il fait trop beau ici... L'air est trop lumineux, les fruits sont trop gros, les fleurs et les femmes sont trop fraîches, trop belles... Tout, ici, est trop grand, trop sain, trop parfait...**"(Triolet, 1948, 319).

In questi esempi, come anche nella maggior parte, la soggettività è dovuta al carattere del giudizio, alla situazione linguistica e contestuale che non permettono della attuazione della qualità di una certa intensificazione o la ostacolano, cioè dipende dall'autenticità di un fatto, di una affermazione o di un giudizio e non solo dall'apprezzamento della forma dell'elativo o dal sinonimo dell'elativo. Quindi, l'autenticità della persona, cosa, del fenomeno a cui si attribuisce un certo grado dell'intensificazione di una qualità viene determinata dalle possibilità reali o potenziali nella conferma di una capacità di avere una certa qualità intensificata, cioè di attuarla. Perciò nella maggioranza degli esempi analizzati da noi il carattere oggettivo prevale su quello soggettivo anche se fossero usati i mezzi intensivi più effettivi, più eccezionali. Per es.: **"Russia è il più grande paese del mondo; G. Verdi il più celebre genio musicale del tempo** (Gatti, 1953, 548) // **Moscou est la ville la plus sportive au monde** (Cahiers, 1976, No11, 54) // **-Esi graži, nepaprastai graži ir pasipuošusi lyg karalaitė]** (Lazdynų Pelėda, 1955, t.7, 11).***

Qui si accertano i quattro giudizi autentici che sono i fatti oggettivi così nei confronti del parlante come nei confronti di quelli a cui si richiama l'attenzione.

Il carattere oggettivo prevale anche negli esempi che seguono: **"Ero stanco morto** (Oggi, 1973, No18, 109); **...Shirali Mislimov (167 anni), l'uomo più vecchio del mondo** (Oggi, 1973, No5, 3); **-Fedele come un cane** (Verga, 1955, 560); **i superbissimi mausolei, che Roma racchiude** (Leopardi, 1976, 892) // **J'étais ivre-mort** (Nimier, 1967, 362); **le musée des Antiquités nationales à Saint-Germain-**

* Inter nos loquendo, le parigine, come ho veduto nei music halls o nei teatri, sono le donne le più graziose in tutta l'Europa; là è un monte alto e ripido, il più ripido di tutti i monti, e su quel monte è un castello solido, una famosa Merkinė, il più solido di tutti i castelli.

** Che sia "Baltija" il simbolo della pace e che dica che l'amicizia è una cosa più cara nel mondo.

*** Tu sei bella, straordinariamente bella e sei attillata come una figlia della regina.

en-Laye le plus riche lieu mondial de la paléontologie (Heures, 1976, No141, 62); **des possibilités tout à fait surabondantes** (Machine, 1959, avril, 27); **les mois de travail superextraconcentré** (Galliot, 1955, 551) // **Juozas jau tada buvo vyras dailiai nuauges: laibas kaip liepa, stiprus kaip ažuolas** (Lazdynų Pelėda, 1950, 117); **Akvilė, mirtinai išsigandusi, turėjo gerai paimti save į naga, kad išblaškytų ankstyvesnę nuotaiką** (Avyžius, 1970, 451); **KEMSAITĖ. Jis girtas kaip šlapia naginė** (Sruoga, 1957, t.4, 53); altrove: **girtas kaip dūmas, bala**.*

In questi esempi si vede che l'autenticità del grado di una qualità che distingue dal punto di vista del parlante o soggetto, cioè la coincidenza della forma dell'elativo e dei suoi sinonimi con la realtà oggettiva non sono qui categoricamente definite. Però in qualche esempio si accerta la realtà, si presenta il più preciso apprezzamento della verità oggettiva – si constata la verità al massimo, cioè l'autenticità dei fatti (**Mislimov è un uomo più vecchio al mondo, i mausolei di Roma sono superbissimi, più meravigliosi, il museo paleontologico più ricco nel mondo, i musei superextraconcentrati di lavoro, l'uomo “snello come un tiglio, forte come una quercia”**). Negli altri esempi di narrativa, dei testi epistolari, pubblicitari di reclame l'apprezzamento della qualità si avvicina alla realtà. **“L'uomo stanco morto”, “fedele come un cane”, “l'home ivre-mort”, “ubriaco come una ciocia bagnata”,** altrove **“come il fumo o il pantano”** nello stile di narrativa essendo dovuto al contesto e alle considerazioni degli autori si distinguono per gli apprezzamenti sufficientemente degni di fede. Nello stile epistolare, dove si rispecchiano i rapporti familiari della gente, l'apprezzamento unilaterale della qualità, le forme dell'elativo e dei suoi sinonimi rafforzati di nuovo sono dotate anche di un carattere oggettivo che si rivella nel contesto. Per esempio, le forme degli elativi **“bravissimo, ma davvero bravissimo** (amico) e un uomo **“arcinoiosissimo”**. Gli esempi della pubblicità in reclame del tipo: **“des possibilités**

tout à fait surabondantes” della macchina, **“la più larga gamma d'Indigo”** (colori) confermano anche il nostro apprezzamento sulla verità dell'autenticità di una qualità delle cose.

Quindi i mezzi espressivi (l'elativo e i suoi sinonimi in senso) in italiano, francese e lituano hanno un carattere tanto oggettivo quanto soggettivo. Nella categoria lessico - grammaticale dei mezzi espressivi si manifesta il rapporto oggettivo e soggettivo del parlante con il contenuto espresso. Negli esempi esaminati si vede che gli elativi e i loro sinonimi più espressivi con il loro carattere soggettivo che prevale non sono rari in questa categoria lessico-grammaticale. L'oggettività di una qualità dipende non solo dagli intensivi usati nel loro grado più alto, ma anche dall'autenticità di un fatto, dalla situazione linguistica e dal contesto. Dunque si deve sempre esaminare il ruolo che ha il contesto nella realizzazione dei valori oggettivi o soggettivi. Nella maggioranza dei casi il carattere oggettivo prevale su quello soggettivo.

Sulla scala graduale dell'aggettivo si potrebbe definire la correlazione dell'oggettività e della soggettività così: l'oggettività più grande è quella degli aggettivi del primo grado (molto, assai+aggettivo) che diviene meno suggestiva nel secondo (troppo+aggettivo) e nel terzo grado (tutto, tutt'al più, assolutamente+aggettivo) e soprattutto nel quinto grado (infinitamente+aggettivo) dove la qualità della cosa o del fenomeno è al più soggettiva. È più difficile a definire il grado delle comparazioni o delle formazioni degli aggettivi con i prefissi che fanno la categoria dell'elativo.

Tutti i mezzi dell'espressione degli elativi nelle lingue sono affini, ma differisce solo il superlativo assoluto della forma in – issime francese che attualmente quasi non funziona in tutti i quattro stili della lingua francese, mentre in italiano e in lituano ha una grandissima **emploi** e si fanno molte parole nuove così in aggettivi e avverbi come in sostantivi e perfino in pronomi o in verbi. Invece il francese fa ricompensa in altri sinonimi dell'elativo.

L e t t e r a t u r a

1. Coletsos S.B. Italiano e tedesco: un confronto. Appunti morfo – sintattici, lessicali e fonetici: Torino, 1997, p. 56-58, 173-203.
2. Renzi L. (a cura di). Grande grammatica italiana

di consultazione. I sintagmi verbali, aggettivali, avverbiali. La subordinazione, vol.2. il Mulino: Bologna, 1991, p. 201-290.

3. Vinogradov V. La lingua russa. Mosca: 1972, p. 208.

* Juozas era già prima un uomo ben cresciuto: snello come un tiglio, forte come una quercia; Aquile, spaventata mortalmente, doveva padroneggiarsi bene, per distrarre il suo umore di prima; KEMSAITĖ. Egli è ubriaco come una ciocia bagnata, come il pantano.

4. Budagov R. Saggio introduttivo nel libro: Ch. Bally. Linguistica generale e le questioni della lingua francese: Mosca, 1955, p. 9.
5. Avyžius J. Sodybų tuštėjimo metas: Vilnius, 1970, p. 451.
6. Boruta K. Baltaragio malūnas: Vilnius, 1962, p. 162.
7. Krėvė–Mickevičius V. Mindaugo mirtis: Vilnius, 1967, p. 152.
8. Krėvė–Mickevičius V. Dainavos šalies senų žmonių padavimai: Vilnius, 1992, p. 13.
9. Lazdynų Pelėda: Raštai: Vilnius, 1955, t. 7, p. 11.
10. Lazdynų Pelėda. Rinktiniai raštai: Vilnius, 1950, p. 117.
11. Literatūra ir menas: 1980, No 34, p. 2.
12. Triolet E. Le cheval blanc: Paris, 1948, p. 319.
13. Mykolaitis–Putinas V. Altorių šešėly: Vilnius, 1988, p. 372.
14. Sruoga B. Uošvė. Raštai t. 4: Vilnius, 1957, p. 53.
15. Bloy L. Le désespéré: Paris, 1969, p. 378.
16. Buzzati D. La boutique del mistero: Milano, 1968, p. 128.
17. Cahiers, 1976, No 11, p. 54.
18. Dictionnaire agenda annuaire atomique: Genève – Paris. 1961, p. 14.
19. Europe: Paris, 1964, No 421-422, p. 232.
20. Fiabe italiane raccolte e trascritte da I. Calvino: Torino, 1956, p. 157.
21. France nouvelle: Paris, 28 mars 1977, p. 39.
22. Galliot M. Essai sur la langue de la réclame contemporaine: Toulouse, 1955, p. 551.
23. Gatti C. Verdi: Milano, 1953, p. 548.
24. Gente: Roma, 1972, No 41, p. 92.
25. Gente: Roma, 1973, No 20, p. 82.
26. Giorni: Roma, 1976, No 45, p. 55.
27. Heures Claires: Paris, 1976, No 141, p. 62.
28. Leopardi G. Opere: Milano, 1976, p. 892.
29. Machine Moderne: avril 1959, p. 27.
30. Macchine, luglio – agosto: 1976, p. 39.
31. Mastronardi L. Il maestro di Vigevano: Torino, 1962, p. 21 e 29.
32. Maurois A. Prométhée ou la vie de Balzac: Hachette, 1969, p. 13.
33. Migliorini B. Saggi sulla lingua del Novecento: Firenze, 1963, p. 70.
34. Nimier R. Le hussard bleu. Paris, 1967, p. 362.
35. Nourissier Fr. Une histoire française: Paris, 1965, p. 22.
36. Oggi: 1973, No 18, p. 109.
37. Palazzeschi A. Il Doge: Milano, 1967, p. 15.
38. Pasolini P.P. Ragazzi di vita: Milano, 1961, p. 188.
39. Verga G. Opere. Milano – Napoli, 1955, p. 560.

Some Aspects of Personal Reference in the Texts of Science English

Daiva VERIKAITĖ

Vilniaus Pedagoginis Universitetas
Studentų g. 39, LT-2034 Vilnius

Kai kurie asmeninės referencijos aspektai moksliniuose anglių kalbos tekstuose

S a n t r a u k a

Asmeninė referencija yra svarbi priemonė kuriant rišlų mokslo tekstą. Jos raiškos priemonės yra asmeniniai įvardžiai. Ryšys tarp asmeninio įvardžio ir jo referento gali būti tekstinis (anaforinis ir kataforinis) arba situacinis (egzoforinis). Anaforinės referencijos atveju kalbinis vienetas atkreipia dėmesį ir parodo ryšį su kitu, anksčiau pavartotu, kalbiniu vienetu. Kataforinės referencijos atveju kalbinis vienetas parodo ryšį

su kalbiniu vienetu, pavartotu toliau tekste. Egzoforinės referencijos atveju kalbinis vienetas parodo ryšį su objektu ar daiktu esančiu aplinkoje. Straipsnyje aptariamas šių ryšių vaidmuo kuriant rišlų mokslo tekstą.

Reikšminiai žodžiai: *personal reference, anaphoric reference, cataphoric reference, exophoric reference, distal link pattern, proximate link pattern, textual cohesion.*

I n t r o d u c t o r y

The term reference was introduced into linguistics to name the relationship which holds between words and things, events, actions and the qualities they stand for (Lyons, 1969, 424). Due to the development of text linguistics, the meaning of reference has been broadened to include a relation between the meaning of a word and its environment, which can be either a real world or the text (Salkie, 1995, 5).

Referential items can be exophoric (situational), cataphoric and anaphoric (textual). Exophoric item refers to a thing identified within the context of situation. In the case of anaphoric reference the linguistic element refers to some linguistic element in the preceding segment of the text, and in the case of cataphoric reference the linguistic element refers to some other linguistic element in the segment of the text that follows (Hasan, Halliday, 1976, 33). From the results of the data analysis it is obvious that of the three types of reference, anaphoric reference plays a major role in the production of a connected text. Pointing back to the linguistic elements in the preceding text, it unites the segments of the text into a coherent unity. To quote Beaugrande and Dressler (1981, 60), "anaphora is the most common direction-

ality for co-reference since the identity of the conceptual content being kept current is made plain in advance".

The analysis of the cases of textual reference has demonstrated that the reference distance i.e. the distance between the referring item and its referent in the text is also of great importance. The reference distance in closely-knit units, such as phrases, is short and the degree of cohesion is low. The longer the reference distance, the higher the degree of cohesion; therefore, the degree of cohesion is directly proportional to the reference distance. This proportionality, however, is relative since too distant occurrence of referential items might cause ambiguity and discontinuance of the text. The degree of cohesion also depends on the frequency of occurrence of the referring elements pointing back or forth to the same referent, as well as on their structural position with respect to the linguistic referent.

In examining the reference distance, we use the following terms:

1. Distal link pattern – the distance between the lexical referent and the referring noun phrase is of more than one sentence length.

2. Proximate link pattern – the textual referent and the referring noun phrase are identified either within the limits of the same sentence or the referent is identified in the immediately preceding or succeeding sentences.

The structural position of the referring items is described using the following terms:

- 1) chain reference;
- 2) parallel reference;
- 3) single reference.

In the literature of linguistics, we find three types of reference:

- 1) personal reference;
- 2) demonstrative reference;
- 3) comparative reference.

In this article we will have a closer look at the cases of personal reference in the texts of science English, namely in the texts of science zoology.

Personal reference is a reference expressed by means of the category of person.

In traditional grammar, the category of person is represented in a three-member opposition: 1st person is speaker's grammaticalised reference to himself/ herself. 2nd person is the encoding of the speaker's reference to one or more addressees. 3rd person is the encoding of the speaker's reference to the person(s) other than speaker and addressee. This person might participate in the act of communication or might be outside the communicative situation.

The specificity of the scientific text sets limits to the use of personal pronouns. Therefore, some forms of personal pronouns are practically absent from the texts of scientific English.

As has been observed by Halliday (1993, 66), "scientific discourse has come to be depersonalized during the past hundred years or so..." Inspection of the linguistic material drawn from the texts of the scientific journals on zoology bears out the above statement.

T H E U S E O F T H E F I R S T A N D T H E S E C O N D P E R S O N P R O N O U N S

The 1st person singular practically was not found in the analysed texts. Although some noted scholars use the 1st person singular in their monographs the 1st person singular in the texts of scientific journals was non-existent. It was only in case of inevitable necessity that the author resorted to the first person, which, as a rule, took the form of the plural.

The use of the first person plural instead of the first person singular may be accounted for:

1. The author's unwillingness to overestimate his personal contribution to the presented ideas.
2. The author's attempt to present his knowledge as an integral part of the existing experience.
3. The author's attempt to involve the reader in the process of communication, making him a partner in the process.
4. The restrictions imposed by the conventions of the genre – the scientific research article genre.

Our attempt to interpret the motives of the author's choice between the so-called objective and subjective presentation of the experience is quite tentative since the only reliable source of the information for justification of the choice is the author himself.

The general tendency to use the 1st person plural instead of the 1st person singular is associated with some inconvenience since it is not clear whether the ideas are presented by one author or by several:

Doubled spatial allowances effectively stopped the birds utilising the nest sites for these behaviours. We are now working with intermediate spatial allowances in an attempt to prevent nest site soiling while maintaining high level activities.

Antibodies to rat fat-cell plasma membranes have also been used to destroy fat cells in vivo and we are currently examining whether this approach can be used to reduce fat deposition.

In the first passage the pronoun we refers to the extralinguistic referent of one person, i.e. the article is written by one author, whereas in the second it refers to two people, i.e. the article is written by two. It is obvious that there is no way of telling the number of the extralinguistic referents in the said passages.

In the course of history of the English language, the second person has practically lost its number distinction. A good question to raise here is whether the same process is underway in the case of the first person plural used in the texts of scientific English.

In default of any information in the text we can interpret the pronoun we in three ways:

1. It stands for a single author.
2. It stands for a group of individuals the author wants to identify himself with (people who have contributed to the presented research).

Daiva VERIKAITĖ

3. It stands for both the producer(s) and the receiver(s) of the text.

In texts of fiction, which present the author's personal experience of both the external and internal worlds, the 1st person singular and plural are used very frequently. In texts of scientific journals, however, it was not the case.

As already indicated, only pronouns used with anaphoric reference are of major importance to the cohesion of the text. In the analysed texts, the personal pronoun we and its possessive form our were items of exophoric reference pointing to the partici-

pants in a non-verbal situation but not to the corresponding linguistic referent in the preceding segment of the text. Such being the case, the pronouns we and our were not cohesive and were infrequently used in the texts of scientific journals.

The same holds true for the function of the second person pronoun, which is used by the writer to address the reader. This kind of reference is exophoric rather than textual, and it does not contribute much either to the integrity or compactness of written texts. Consequently, the second person pronouns were virtually non-existent in the texts analysed.

T h e U s e o f t h e T h i r d P e r s o n P r o n o u n s

Exophoric reference of the 3rd person pronoun excludes the speaker and the addressee from the communicative situation. The referent that the pronoun stands for is somewhere beyond the communicative act. In the case of textual reference, the referent is identified either in the preceding or succeeding segments of the text.

The structural arrangement of the 3rd person pronoun and the referent it stood for was not varied in the analysed texts. The pronoun usually referred to the linguistic element identified in the immediately preceding sentence, as in the text below.

The literature on the subject was extensively reviewed by Gentle (1986). He concluded that because of the high density of nociceptors in the beak, it is probable that the bird feels acute pain when the beak is trimmed.

Such structural arrangement is predetermined by the communicative structure of the text, its thematic-rhematic relations. The part of the rheme of the first sentence expressed by the noun phrase Gentle becomes the theme of the second sentence and is expressed by the pronoun he. This is a typical example of anaphoric reference: a linguistic referent presents the new information and the referring item helps to re-use this information.

The recurrent use of the referring pronoun is limited. When a new referent is introduced a new noun phrase (NP) is usually used. To quote Fox (1987, 123), "the pronoun is used to refer to a person if there is a previous mention of that person in a proposition that is active or controlling; otherwise a full NP is used. In other words by using a pronoun the writer displays to the reader that the intended referent is in an active or controlling proposition whereas by us-

ing a full NP the writer indicates to the reader that the intended referent is outside of these units".

The analysed texts exhibited another commonly used pattern – distal. In the case of distal occurrence, pronouns formed a chain of reference.

Dove reported that certain individuals in groups of 10 birds consistently initiated feeding in the group where the birds were choice fed. He claimed that the idiosyncrasies of the "leader" could significantly bias the feed preferences of that whole group. Further, he suggested that this bias would not occur in larger groups<...>.

The pronoun in the second sentence refers to the full NP in the first sentence. The pronoun used in the third, while referring to the initial NP, at the same time refers to the pronoun used in the second sentence. In other words, each he not only stands for the foregoing noun phrase but also repeats those instances of he which precede it.

The possessive pronouns are variants of the personal pronouns. The only difference concerns syntax: a personal pronoun functions as an independent element and is head of the noun phrase, whereas a possessive pronoun functions as a modifying element of a noun phrase. In the analysed texts the anaphoric possessive pronouns were used in close proximity with the textual referent and reference distance did not exceed the limits of a sentence.

In the author's experience the frequency and severity of the insults have increased dramatically in the 23 years since Carter made his statement.

The degree of cohesiveness of structurally interdependent patterns such as Carter- his statement is very low and those patterns were not subjected to further analysis in this article.

The 3rd person pronoun in the nominative form enjoyed the highest frequency in the analysed texts. Most texts of scientific journals exhibited two types of logical link – a proximate-chain and a distal-parallel link. As for the latter pattern, its degree of cohesion was very high. Hence it was important for text cohesion.

The distal-parallel pattern was interwoven with other forms of the same pronoun – the forms of the objective case and the possessive pronouns.

Thompson et al (1985) and Thompson and Hamilton (1986) presented two studies concerning the relationship between the laboratory measures of skill quality and actual breakage during commercial washing and grading. The latter report dealt with a large number of shipments of commercial eggs received by a grading station. While they were able to show difference between shell measurements of cracked versus intact eggs following grading, they were unable to demonstrate that the laboratory values could predict the rates of breakage. Some of their results are given in tables. Their earlier study dealt with individual bird samples of eggs from two stocks kept under controlled conditions.

The noun phrase in the initial sentence is substituted for by the third person pronoun which is replaced by the noun phrase with the possessive pronoun in the subsequent sentences. The noun phrases *their results* and *their study* do not refer directly to the preceding referring item *they* but they point back to the initial noun phrase *Thompson and Thompson and Hamilton* in the first sentence.

Fox (1987) calls this phenomenon “a return pop” when one proposition is tied other than to the immediately preceding one because the writer is returning to an earlier, superordinate mode.

Emmans and Charles examined this hypothesis in a series of experiments involving two different stocks over temperatures of 16-25 degrees C using diets varying in crude protein content. They reported that feed intake decreases in a curvilinear fashion as temperature increases. These workers also conclude that Payne’s hypothesis is tenable indicating that the higher temperature at which maximum egg production can be maintained. Further, they emphasized that while considering effects of temperature it is essential that diets should be described in terms of nutrient intake rather than just percentage composition.

In longer paragraphs like the one above, the “return pops” with pronouns and noun phrases were observed. The 3rd person plural *they* in the second and the fourth propositions refer back to the

superordinate noun phrase in the initial proposition. The noun phrase *these workers* of the third proposition presents the greatest interest. The NP *these workers* refers back to *Emmans and Charles* in the same way as the pronouns *they* do but the intervention of the noun phrase reactivates the reader’s attention and integrates the text. The semantic load of the phrases *these workers* and *Emmans and Charles* is different. The latter presents new information and the former re-uses it by way of reference. The non-verbal referents of those phrases are the same. Nevertheless, the function of the noun phrase they are encoded is different, i.e. they present the same information but in different ways. The intervening noun phrase could be called pronominal since it usually contains some kind of pronoun.

Hence, the structural arrangement of the referring items in the above text is the following:

Superordinate NP——Pronoun——

Pronominal NP——Pronoun

The use of the pronominal noun phrase instead of the sequential pronoun serves as a means for reactivating the reader’s attention. Personal pronouns as referring items are effective devices of language economy and cohesion but the repetition of the same referring item cannot occur ad infinitum; therefore, pronominal noun phrase(s) is intervened. The longer the reference distance, the greater the number of pronominal noun phrases used.

Here a distinction between the pronominal noun phrase and superordinate noun phrase should be made. The pronominal and superordinate noun phrases differ in the load of information they carry or in the degree of their communicative dynamism. The pronominal NP is not content carrying, it rather raises the old information into the focus of attention and functions as a referring item, whereas the superordinate NP presents new information and functions as a referent. The structural segmentation of the text is fulfilled accordingly: the paragraph usually opens with a proposition containing a superordinate NP, the other propositions containing referring items like personal pronouns intervene with proposition(s) containing pronominal NP(s). The same paragraph may contain more than one superordinate NP. The use of another superordinate NP signals the introduction of a new topic or informational entity. Therefore, the referring item that follows the second superordinate NP cannot refer other than to that NP.

The frequent occurrence of the specific non-human 3rd person singular *it* demands a special investigation since it differs from all other personal pro-

nouns in that it may refer not only to the linguistic element expressing a particular person, object or some entity that is encoded linguistically as a participant – a noun or a noun phrase – but also to any identifiable portion of the text.

“*It* functions as an unmarked reference item referring to ‘topical entity in current focus’ identifiable within the discourse segment by the noun phrase that has raised it into focus” (McCarthy, 1994, 267).

We can distinguish between:

- 1) a participant – a noun or a noun phrase – referring *it*,
- 2) a text referring *it*.

Imagine a chicken such as a male broiler of a given strain at a weight of 1000g. If it is treated perfectly it will be able to grow at its potential rate of 60g/day. For this to be its actual growth rate the feed, that it is given, and the environment within which it is kept both need to be non-limiting.

The first sentence contains the referent *a chicken*; referring items – personal pronoun *it* and possessive pronoun *its* presented in the second sentence point back to the referent. The abundance of the referring items in those two sentences does not interfere with the decoding of the meaning of these sentences. The referring *it* serves as an effective device of language economy and text cohesion.

The pronoun *it* can also function as a text-referring device.

Therefore this hypothesis may explain why lowering the temperature even further and even far below the physiological zero is beneficial for long holding periods since it may slow down disproportionate development.

The pronoun *it* refers to *lowering the temperature even further and even far below the physiological zero...* This is an instance of a text referring *it*. It could be pointed out that the cases of a text referring *it* concern clauses rather than longer units of the text.

The data abounded in instances of the pronoun *it* that referred to some object, thing or phenomenon linguistically encoded as a noun or a noun phrase.

Pernicious anaemia is a condition peculiar to man. It has never been reproduced in animals and attempts to isolate the antipernicious anaemia factor took many years and were entirely dependent on clinical trials in human patients. When it was eventually isolated simultaneously in the U.S.A. and U.K. in 1948 given the trivial name of vitamin B12 parallel tests in microorganisms and human patients established that the animal protein factor and the antipernicious anaemia factor were one and the same.

Referring *it* in the second sentence points back to

the NP *pernicious anaemia*, whereas *it* in the third sentence refers back to the NP *antipernicious anaemia factor* in the second sentence. This passage illustrates that the integrity of the text is achieved through the interactive use of various means. It might be complicated to identify the referent of the referring *it* in the third sentence. Lexical items *to isolate = isolated* eliminate possible misinterpretation and it becomes obvious that the referent of the pronoun *it* in the third sentence is the NP *antipernicious anaemia factor*, not the NP *pernicious anaemia*. Hence, in some cases reference is supplemented by lexical cohesive devices.

An entity or a being referring *it* was characteristic of the analysed scientific texts. It was usually used in proximate-chain link patterns: the noun expressing an entity was presented in the first sentence and the referring item was placed in the sequential sentence. The possessive form *its* was often inserted in-between the noun phrase denoting the referent and the referring items in the sequential sentences. The evidence we dispose of allows us to conclude that the possessive form mainly occurred in the following patterns:

1. A referent/ *it*/ *its* + NP/ *its* + NP/ *it* //.
2. A referent/ *its* + NP/ *its* + NP/ (...) //.

Now suppose that the lysine content is less than 1%. At what rate will the bird eat the feed and what will the consequences be? If it were to continue to eat at the rate of 100g/day it would fail to get sufficient lysine to sustain its potential rate of protein growth. As a consequence, its potential rate of protein retention would fall, its requirements for energy would also fall, and the rate of energy intake would be more than it needed.

The text shows that the referent *bird* presented in the first sentence occurs only once. The sequential sentences contain the referring pronoun *it* and the possessive form *its* + NP. The referring item *it* functions as head of the noun phrase whereas the possessive *its* functions as modifier of the noun phrase. The text being discussed exemplifies a pattern that can be presented in the following way:

A referent/ *it*- *it*- *its* + NP/ *its* + NP, *its* + NP, *it*//.

It could be called a closed pattern since the possessive form *its* + NP is “enclosed” by the referring item *it* functioning as head.

The other pattern often found in the texts analysed was: the referent in the initial sentence was followed by *its* + NP in the sequential sentences. The number of referring noun phrases containing the possessive *its* was not restricted, but the average number did not exceed three.

A referent/ *its* + NP/ *its* + NP/ *its* + NP//.

This pattern could be called an open one since the possessive form *its + NP* is not “enclosed” by any other referring element.

Summing up the use of the possessive form of the pronoun *it* in the analysed texts of zoology, we can say that no matter which form was used – personal pronoun *it* together with its possessive form or without it – typically the paragraph contained only one

referent in the opening sentence and referring items in the subsequent sentences pointed back to the referent. The referring items used after the introduction of a new referent pointed back to the newly introduced referent; otherwise, interference in text comprehension could have occurred. This was a feature peculiar to the pronouns in general, not only to the possessive form.

Cataphoric Personal Reference

So far we have focused our attention on anaphoric reference, a type of reference that contributes to the cohesion of the text most, but to have a full picture of personal reference, we must also touch upon the cases of cataphoric reference.

Personal pronouns can function as cataphoric elements but this kind of reference generally occurred within the same sentence.

The most frequent form of the pronouns functioning cataphorically was the 3rd person plural *they* especially its possessive form *their*.

On the basis of their importance to the economies of sub-Saharan Africa and Asia the following oilseeds need to be examined: groundnut sesame

seed, sunflower seed, palm kernel seed and coconut seed.

Closer examination of the above text reveals that the NP *their importance* and the NP *oilseeds* have the same reference. The possessive form of the 3rd person plural and the noun it modifies (*their importance*) refer forward to the NP *oilseeds*.

Since the segment of the text cited above exemplifies cataphoric reference within the sentence boundaries, the cohesive force of the possessive pronoun *their* is weakened. However, the contribution of cataphoric reference to text cohesion lies in its ability to make the reader search for the necessary information in the succeeding segments of the text.

Generic Use of Pronouns

Texts of scientific journals exhibited numerous instances of the generic pronoun use. Personal pronouns *we, you, they, he, she* and *it* were often used in a generic sense except for the first person singular *I*, which use was virtually non-existent in the texts analysed. The texts of scientific journals disclosed the problems of a particular field; hence, the solution of these problems was based on some generalised theoretico-philosophical grounds, the description of which was not possible without the use of generalised pronouns.

Man has been trying to alter the genetic make-up of animals for thousands of years. Not, of course, that he could express that interest in such terms until comparatively recently. Nevertheless this difficulty has not prevented him working to improve the quality of the higher animals which are useful to him – the horse, cow, sheep, pig, domestic fowl and dog.

The personal pronoun *he* used either in the nominative or objective case has a double function. On the one hand, the personal pronoun *he* refers anaphorically and is cohesive since it integrates the text by pointing to the preceding occurrence of the

referent *man*. On the other hand, *he, him* are used generically since they refer exophorically to the concept *man* but not to an individual person. In general, almost all generic uses of the third person pronouns – singular and plural – had their textual referents and referred anaphorically, therefore, cohesively.

Another pronoun used generically is the pronoun *one*, which refers to “*any individual*”.

The term ‘notobiotic’ is used to describe an animal or a system in which all life-forms are known, that is, a germ-free animal or one associated with one or more organisms of known identity.

One, in the text above, has no textual referent; hence it has no cohesive power.

Inspection of the linguistic evidence drawn from the texts of the scientific journals allows us to make the following observations:

1. The most frequently used element of the generic exophoric reference was the personal pronoun *we*.
2. The frequency of occurrence of the generic *one* was low.

C o n c l u s i o n s

1. The majority of the personal forms were anaphoric; the pronoun and its referent formed a cohesive tie.
2. The most frequently used forms of the personal anaphora were the 3rd person pronouns.
3. Cataphoric personal reference was found within the sentence. The main items of cataphoric personal reference were the 3rd person plural and its possessive form.
4. The generic pronoun *we* was preferred to the generic pronoun *one*.

T h e S a m p l e s f o r A n a l y s i s a n d t h e M e t h o d o f D a t a A n a l y s i s

The scientific texts analysed were drawn from the journal "World's Poultry Science Journal". 200 articles were analysed. The texts were selected quite at random but from the point of view of stylistic characteristics they were typical pieces of scientific texts on zoology.

The quantitative method was used. The means of the frequency of occurrence of the items of personal reference were calculated; the relative frequency of each type of items under analysis was determined.

R e f e r e n c e s

1. Beaugrande R., Dressler W. Introduction to Text Linguistics. - London: Longman, 1981.
2. Fox B. A. Discourse Structure and Anaphora. Written and Conversational English. - Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
3. Halliday M. A. K. An Introduction to Functional Grammar. - London: Edward Arnold, 1985.
4. Halliday M. A. K., Hasan R. Cohesion in English. - London: Longman, 1976.
5. Halliday M. A. K., Martin J. R. Writing Science: Literacy and Discursive Power. - London: Falmer Press, 1993.
6. Lyons J. Introduction to Theoretical Linguistics. - Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
7. McCarthy M. It, This and That // Advances in Written Text Analysis / edited by Coulthard M. - London: Routledge, 1994, p. 266-275.
8. Salkie R. Text and Discourse Analysis. - London: Routledge, 1995.

Полилог как средство формирования речевых навыков и умений при обучении иностранному языку

Polilogas kaip kalbėjimo įgūdžių formavimo priemonė dėstant užsienio kalbą

Natalja AVINA, Tatjana ČEČET
Vilniaus pedagoginis universitetas
Studentų g. 39, LT-2034

S a n t r a u k a

Dėl savo funkcinių, struktūrinių ir kalbos savybių polilogas yra labai efektyvus mokomasis tekstas, nes jis atspindi natūralią kalbinę situaciją. Straipsnyje nagrinėjamos šnekamosios kalbos ypatybės visuose kalbos lygiuose. Panaudojant polilogų medžiagą, analizuojamos gyvos šnekamosios kalbos savybės, sudaroma darbo su polilogais metodi-

nė sistema. Platus polilogų funkcijų spektras, įvairių kalbinės situacijos žanrų panaudojimas leidžia manyti, kad polilogas yra efektyvi priemonė mokant kalbėti negimtajai kalba studentus iš užsienio šalių.

Reikšminiai žodžiai: polilogas, šnekamoji kalba, kalbėjimo situacija, metodinė sistema.

В в о д н ы е з а м е ч а н и я

На продвинутом этапе коммуникативного обучения иностранному языку, направленного на развитие устной речи, методически целесообразно в качестве учебной единицы использовать полилог, так как он обладает рядом преимуществ по сравнению с другими типами учебных текстов. Так, полилог позволяет моделировать естественную речевую среду и стимулировать адекватное речевое поведение, максимально приближенное к реальной жизни. При этом полилог, базируясь на речевых клише, отражает естественную устную речь со всеми ее особенностями, разнообразием жанров и их спецификой. Как справедливо отмечает Е.А. Земская, следует обучать “построениям, реально существующим в жизни, иначе учащиеся не будут понимать звучащей вокруг них живой речи” [Земская, 1987, 15].

Объектом исследования данной статьи является полилог. В качестве исследуемого **материала** используются полилоги, представленные в учебном пособии для иностранцев (Авина, Жаркова, Чечет, 1996). **Цель** работы -

рассмотреть наиболее важные лингвистические особенности полилога и определить систему работы над полилогом.

Лингвистической основой полилога является устная разговорная речь. Разговорная речь как разновидность русского литературного языка обладает специфическими чертами, проявляющимися на всех уровнях языка. Их знание необходимо: точно так же как существуют особенности литературного языка, существуют и особенности разговорной речи, характеризующиеся прежде всего большей вариативностью и повышенной эмоциональностью. Это находит отражение в полилогах. В частности, характерной чертой разговорной речи является ее лексическая разнородность: это слова как высокой стилистической окраски (*волнующая история*), так и сниженные слова (*перед экскурсией стоит подкрепиться*).

В полилог включаются фразеологические выражения, пословицы и поговорки как отражение обиходно-разговорной речи. Некоторые из используемых выражений могут представлять

Natalja AVINA, Tatjana ČEČET

собой этикетные речевые реакции: представление, знакомство (*Прошу любить и жаловать*); неожиданная встреча (*Сколько лет, сколько зим!*); пожелание (*Ни пуха, ни пера!*); приглашение к столу (*Чем богаты, тем и рады*); поучение (*Дорог не подарок, дорого внимание*). Другие фразеологизмы могут использоваться для выражения различных эмоциональных состояний: *душа не на месте, на седьмом небе от счастья*. Ситуативно определены и афористические выражения: *Природа - наш общий дом; Точность - вежливость королей*.

Для словообразования разговорной речи характерны определенные словообразовательные типы, в ряду которых значительное место занимают экспрессивные образования, например, деминутивы (*узкая улочка, уголок старого города*), глаголы со значением увлеченности действием (*мы засиделись, они разоделись* и др.). Использование словообразовательных частиц также является признаком разговорности: *не очень-то, Расскажи-ка*.

Морфологии разговорной речи присуще специфическое количественное соотношение частей речи. По сравнению с кодифицированным языком, здесь высокочастотны междометия (*Боже мой, какая встреча!*), частицы (*Ну как, дозвонилась? А ведь не зря говорят!*). Следует обратить внимание на семантическое наполнение этих слов: *А, это и есть твой сюрприз?* (“значит”); *Ну и льет!* (“очень”). Особую роль в морфологии играют слова со значением универсальной оценки: *Здорово покатались! Как, ничего?*

В синтаксисе разговорной речи важна опора на конситуацию, и это обуславливает обилие построений, в которых не выражены словесно те или иные члены: *Сколько с меня?; Мне кусочек черного; Еще кофе?* Для синтаксиса свойственны специфические конструкции с особой семантикой: *А что это за костёл?* (“какой”); *Чего только не привозят туда!* (“всё”). Особую роль играют союзы, предлоги, которые могут находиться в любом месте предложения и быть значимым компонентом предложения: *А: В Вильнюсе трудно достать билеты на что-нибудь интересное? Б: Смотря на что.*

Большого внимания в разговорной речи заслуживает интонация как одно из основных средств выражения эмоциональности. С помощью интонации передается сложная гамма чувств, различные реакции: удивление (*О, вы моложе меня!*), восхищение (*А природа Тракай!*), убеждение (*Да успокойся же! Это собака!*),

сожаление (*Ах, как жаль! Но - увьи!*), неуверенность (*Ну, надо подумать...*), недоумение (*Как я сама не догадалась...*), переспрос (*Что-что? Задерживается рейс?*). При этом говорящий передает различные эмоции, не прибегая к лексическим и синтаксическим средствам языка: *Ещё бы!* (“конечно”); *Вот как!* (“неужели”); *Надо же!* (“не может быть”); *Вот так дерево!* (“очень большое”).

Таким образом, в полилоге реализуются все особенности, свойственные живой непринужденной речи. Но в полилоге находят отражение и другие функциональные стили речи, характерные для определенных ситуаций, тем разговора. Так, в общении с малознакомыми людьми, в официально-деловой речи возможны элементы книжности: лексические (*минимальный прожиточный минимум, система кредитования*); морфологические - использование кратких форм прилагательных (*по-мужски краток*), форм сравнения прилагательных (*один из древнейших городов*), причастий и деепричастий (*закончив 12 классов, сдают экзамены*), предлогов (*в течение семестра*); синтаксические - сложные конструкции с инфинитивом (*стремиться получить высшее образование*), нанизывание падежных форм (*произведения русских живописцев второй половины XIX века*).

В полилоге возможны образцы официально-деловой речи, связанные с определенным городским стереотипом: “Почта” (*оплата переговоров, необходимо заполнить декларацию*), “Гостиница” (*забронирован номер на имя...; какой этаж вас устраивает?*).

В полилоге может реализовываться также профессионально-терминологическая речь, которая обусловлена тематически. В теме “Искусство” доминируют такие распространенные понятия, как: *разнообразие жанров, цветовая гамма, изобразительное искусство*; в беседе о книгах и библиотеке - *систематический, предметный, алфавитный каталог; представлены в одном экземпляре* и др.

В полилоге отчетливо проявляются особенности мужской и женской речи, связанные с выбором тем, номинаций, интонированием. В качестве примера различной экспрессивности и интонации приведем речь женского и мужского персонажа полилога: *Девушка: Ой, кто это? Волк...! Это волк!!! Молодой человек: Не пугайтесь, это моя собака увидела белку и погналась за ней. Девушка: Посмотрите, ведь это же Ян!!! Ян, как ты здесь оказался?!*

Образцом женской речи, включающей экспрессивную лексику, особую интонацию, является подобный фрагмент разговора об одежде: *А: На учительскую зарплату не очень-то разоденешься! Б: Всё равно ты станешь одеваться со вкусом. Ведь ты же сама хорошо умеешь. А как тебе идет это платье! В: Неужели ты сама его сшила?! Б: Очень красивое! И фасон чудесный, и цвет!*

Обучение на материале полилога позволяет создать разножанровую речевую ситуацию, что также является отражением реальной жизни. При этом “каждый жанр избирает ограниченный набор языковых средств. Каждый жанр характеризуется своеобразием по отношению к цели и способу коммуникации” [Капанадзе, 1988, 232]. В качестве примера обратимся лишь к некоторым речевым жанрам, представленным в полилоге. Так, основной речевой жанр - диалог. Рассуждение говорящего о чем-либо увиденном или услышанном - монолог, отличительная черта которого в разговорной речи - диалогичность, обращенность к слушателю. В монологе среди языковых средств существенное место могут занимать элементы книжной речи.

Исследователи отмечают, что “одной из самых активных форм коммуникации в наши дни становится устная публичная речь и в первую очередь - публичный диалог” [Русский язык..., 1996, 427]. Жанр интервью, включенный в полилог, позволяет учащемуся научиться вести себя адекватно в официальной беседе, участвовать в дискуссии. При этом активизируются определенные образцы официально-деловой речи: *я считаю, что; поддерживаю вашу точку зрения; сложилось мнение* и др.

Объявления в полилогах, имитирующие живую речь диктора в различных ситуациях, также помогают правильному восприятию информации, например: объявления в аэропорту (*Внимание! Произвел посадку самолёт, совершающий рейс по маршруту...; Начинается регистрация пассажиров на самолёт...*), на вокзале (*Внимание! До отправления пригородного поезда... остаётся 5 минут*).

Телефонный разговор также может быть рассмотрен как особый речевой жанр (*Алло! Я слушаю вас! Позовите, пожалуйста...*).

Полилог характеризуется тематической полифонией, и в нём представлены типичные для нашей жизни речевые ситуации. Однако особый интерес представляют стереотипические построения, связанные с повторяющимися

высокочастотными ситуациями. Это определенные городские стереотипы, соотнесенные с каким-либо местом города (“Магазин”, “Транспорт”, “Почта” и т.д.). Полилог помогает при этом выработать нужное речевое поведение в определенной ситуации: как получить информацию об отправлении поезда (самолёта), как купить билет, как сделать покупку в магазине, как сделать заказ в ресторане (кафе), как пригласить в гости, как встретить гостей, как произнести тост и поздравить, как охарактеризовать человека и др.

В свою очередь городские стереотипы связаны с устойчивым, повторяющимся с высокой степенью вероятности набором речевых клише. Их использование мотивировано непринужденностью или официальной ситуацией. На этом материале проводится обучение основным формам речевого этикета, например: обращение (*Алёна, Леночка, Елена*), приветствие (*Привет! Вот это встреча!*), прощание (*Прощайте! Не поминайте лихом!*), пожелание в различных ситуациях (*Счастливого! Мягкой посадки! Ни пуха, ни пера!*), извинение (*Извините, простите за беспокойство*), просьба (*Будьте добры, вы не могли бы мне помочь*), отказ (*Ничем не могу вам помочь*), удивление (*Как что?*), несогласие (*Почему же*).

Следовательно, полилог даёт возможность представить широкий функциональный диапазон речи, обусловленный речевой ситуацией. Полилог также может дать много сведений познавательного характера. Это весьма необходимый для иностранца материал о той стране, в которой он пребывает. Такова, например, информация о национальном составе населения Литвы, её географическом положении, климате, животном и растительном мире, о городах Литвы, их достопримечательностях, о системе образования, о культурной жизни страны - театрах, музыке, кино, живописи и народном искусстве, быте, традициях и о многом другом.

Полилог позволяет дать иностранцу такую информацию, которая помогает лучше ориентироваться в местных условиях, чувствовать себя комфортнее и увереннее, например: форма обращения (*госпожа Лазаускаене*), особенности образования литовских женских фамилий (*Бараускаене - Радзевичюте*) и т.д. Это и совершенно практическая информация, некий справочник туриста: где и какие литовские сувениры можно приобрести, где можно попробовать блюда литовской кухни, куда пойти в выходной день, в какой день бесплатный вход в музеи и др.

Вместе с тем, безусловно, дается информация и о русских реалиях. Это прежде всего сведения о культуре (живописи, кино), традициях и быте (чаепитие в России, русская национальная кухня, русское народное творчество); некоторые лингвистические факты (происхождение русских имён). Полилог позволяет включать в определенную тему цитаты из художественных произведений и обсуждать их (например, Ф.М. Достоевский: “Красота спасёт мир”). В полилоге возможна цитация фрагментов стихотворений (“Маленький мой край” С. Нерис), песен (“Песенка крокодила Гены”, “От сессии до сессии живут студенты весело”), романсов (“Я встретил вас...”). Подобный материал можно использовать в качестве дополнительного по чтению, развитию речи, в работе над фонетикой и интонацией. При этом происходит и знакомство с конкретными произведениями, связанными с сюжетной линией полилога.

Следует отметить, что вся система полилогов имеет единую сюжетную основу: приезд в Вильнюсский педагогический университет на стажировку английской студентки Джейн Смит, которая знакомится со страной, бытом и традициями жителей Литвы. Главные действующие лица - это студенты различных национальностей (о чём можно судить по их фамилиям: Радзевичюте, Смирнова, Полонский), каждый со своим характером и склонностями. По ходу сюжетной линии в действие включаются члены их семей, родственники, друзья, что позволяет дать широкий спектр различных социальных типов отношений между говорящими. Но всех главных действующих лиц объединяет одно - они студенты. Приближенность социального статуса героев полилогов к социальному статусу обучаемых создает возможность моделировать нужные и понятные им жизненные ситуации.

В связи с этим обучение иностранному языку на основе системы полилогов позволяет решать сразу несколько задач:

- а) активизировать и вводить в речь тот языковой запас, которым студенты владеют пассивно, и одновременно значительно расширить их словарный запас и обеспечить его реализацию в различных коммуникативных сферах общения;
- б) усваивать страноведческие знания, связанные как со страной их пребывания (в данном случае Литвой), так и с российскими реалиями;
- в) изучать и анализировать определенный

языковой материал, представленный в текстах.

Реализация указанных задач предполагает определенную методическую систему работы над полилогом. Начальным этапом этой работы является предъявление полилога, целью которого является правильное восприятие текста учащимися. Используются такие приемы, как выразительное чтение полилога преподавателем или прослушивание магнитофонной записи текста по ролям (можно читать в сопровождении классической музыки); семантизация новых слов путем толкования, через контекст, с помощью наглядности, а также перевода на родной язык, ролевое чтение. Эффективны и различные приемы проговаривания реплик, используемые в интенсиве [Кириш и др., 1988]. Например, произнесение реплик с разной эмоциональной окраской: *Неужели это ты, Раса?* (удивление, разочарование, сожаление, радость, восхищение); с изменением уровня громкости: *Не забывай нас!* (тихо, нормально, громко - в соответствии с представленной ситуацией); с изменением интонационного центра: *Куда же мы поедем? Куда же мы поедем? Куда же мы поедем?*; с изменением темпа (медленно, нормально, быстро): *На карте Литва кажется небольшой* (медленно - раздумывая, быстро - спеша, нормально - в обычной ситуации); пропевание фрагментов песен: “Я встретил вас - и всё былое в отжившем сердце ожило...”.

Вторым этапом работы является отработка полилога, целью которой является развитие речевых навыков, автоматизация лексико-грамматических единиц полилога. Используются различные упражнения на проверку понимания текста: ответы на вопросы по полилогу, исправление логических ошибок, связанных с содержанием полилога, утверждение согласия или несогласия с данной информацией, выбор одного из предлагаемых вариантов конца фразы или предложения. Лексико-грамматические единицы отрабатываются путем их многократного повторения в этюдах, ситуациях, диалогах.

Заключительным этапом работы над полилогом является выход в речь. Цель данного этапа - развитие речевых умений. Предлагаются ситуации, требующие творческого разрешения речевой задачи самими учащимися. Обучаемые, опираясь на известные им речевые образцы, должны творчески применить их в новых ситуациях. При этом речь учащихся спонтанна, а условия говорения приближаются к условиям

естественного общения. Типичными на данном этапе являются коллективные формы работы: в парах, в триадах, в микрогруппах по 4 человека, в командах. Широко используется иллюстративная наглядность (картины, рисунки, фотографии) и игровые задания (конкурс, пантомима, театрализация).

На последнем этапе вводятся задания, переключающие на реальную личность - построение монологического текста: составление рассказа, участие в беседе, предполагающее высказывание своей точки зрения и аргументацию ответа, комментирование высказывания, рассуждение об актуальных проблемах.

В ы в о д ы

Полилог как средство обучения - это своеобразное отражение тех реальных ситуаций, в которых может оказаться любой человек. В результате работы по полилогу и изучения особенностей устной речи иностранцы смогут понимать непринужденную беглую речь в основных ситуациях речевого общения, вырабатывать адекватное речевое поведение,

воспитывать культуру устного общения. Это облегчит взаимопонимание, сделает его более полным и адекватным, избавит участников разговора от затруднений. Кроме того, разнообразие речевых ситуаций в полилогах, проблемность тем, предлагаемых для обсуждения, позволит иностранцу лучше ориентироваться в реалиях той страны, в которой он находится.

Л и т е р а т у р а

1. Авина Н., Жаркова А., Чечет Т. Добро пожаловать в Вильнюс! Диалоги и полилоги // Учебное пособие для продвинутого этапа обучения русскому языку иностранцев. - Вильнюс: 1996, 225 с.
2. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. - М: 1987, 227 с.
3. Капанадзе Л.А. О жанрах неофициальной речи // Разновидности городской устной речи. - М: 1988, с.230 - 234.
4. Кирш Т.К., Крылова Н.Г., Мельникова Л.В. Русская речь - интенсивно. Книга для преподавателя. - М: 1988, 217 с.
5. Русский язык конца XX столетия (1985 - 1995). - М: 1996, 478 с.

Needs Analysis in ESP

(English for Specific Purposes)

Janina BUITKIENĖ

Vilniaus pedagoginis universitetas
Studentu g. 39, LT-2034 Vilnius

Studentų poreikių analizė

S a n t r a u k a

Straipsnyje aprašomi anglų kalbos katedroje atliktos humanitarinių ir tikslųjų mokslų studentų poreikių analizės rezultatai. Poreikių analizė yra pirmas būtinas žingsnis rengiant arba atnaujinant svetimų kalbų mokymo programas. Analizės tikslas – nustatyti studentų 1) anglų kalbos mokėjimo lygį ir esamas spragas; 2) jų norus ir poreikius; 3) priimtinausius mokymo/si būdus. Poreikiams tirti buvo parengtas klausimynas, susidedantis iš septynių klausimų. Gauti rezultatai parodė, kad studentų po-

reikiai ne visuomet sutampa su tais tikslais ir uždaviniais, kurie keliami anglų kalbos katedros parengtoje mokymo programoje. Be to, humanitarinių ir tikslųjų mokslų studentų poreikiai yra skirtingi, todėl mokymo programa turėtų būti modifikuojama, derinant ją su konkrečios specialybės studentų poreikiais.

Reikšminiai žodžiai: *needs analysis, questionnaire, students' necessities and wants, syllabus, learning strategies, evaluation.*

The idea of finding out what it is that learners need (or ought) to learn in order to meet specified communicative requirements is by no means a recent one. It is clear from the earliest published English language teaching materials, going back as far as the 16th century, that course and materials designers have long taken learners' need into account when designing and writing materials. Indeed, many of the phrase books developed for tourists are based on a prediction of what such learners would need for survival purposes in situations typically encountered when travelling abroad.

Within the present century, it appears that the term *needs analysis* (NA) first appeared in Bengal, when Michael West introduced the concept to cover

- what learners will be required to do with the foreign language in the target situation
- how learners might best master the target language during the period of training.

After West, the concept of need disappeared for almost fifty years. The term, and the process of NA, returns to prominence with the advent of ESP in the

1960s, and today NA is an accepted part of language curriculum development and syllabus design, mainly in the context of ESP, even sometimes of EGP.

During the autumn term 1998 we* carried out the first NA at the English language department of Vilnius pedagogical university. Our students' body is rather great – more than 800. The number of students subjected to NA procedure was 207. As we teach a variety of specialities ranging from humanities through natural sciences to technical sciences, we decided to limit ourselves for the time being to students of humanities (113) and those of technical sciences (94).

The kind and amount of data to be collected as a part of NA depend on circumstances, the type a NA instrument and procedures being used, and the purpose of the survey. Consequently, the following factors might influence NA and its results.

How does one conduct a NA? There are several techniques for investigating needs: questionnaires, interviews, observation, case studies, pre-course placement tests, previous research, etc. The main instrument we chose was a NA questionnaire accom-

*The questionnaire itself was conducted by a Mastership degree student Ramune Gagiene. The description of the results with the following conclusions belong entirely to the author of the article.

panied by interviews. All the questions were closed ones what, from today's perspective, we view as a weak point of the questionnaire because this excludes students' preferences, concentrates more on teachers' preferences and their perception of students' needs.

Who provides information about needs? There are many stakeholders with an interest in syllabus design and, consequently, in NA. Each stakeholder performs a role in the overall process, and each is responsible for different outcomes or products. The stakeholders are themselves of two kinds: internal and external. We were mainly concerned with the former group that includes teachers, students, faculty/university authorities. Each stakeholder has a different amount of influence on the NA. Typically, people in the role of needs analysts devise a set of categories and questions with which to elicit learners' needs. What needs analysts put into the NA will depend very much on their own priorities or, as Robinson (2; 7) puts it, "The needs that are established for a particular group of students will be an outcome of a needs analyses project and will be influenced by the ideological preconceptions of the analyst. A different group of analysts working with the same group of students, but with different views on teaching and learning, would be highly likely to produce a different set of needs." As a result of this, students' answers as to what and how to teach (and learn) might be predetermined by teachers' choices and priorities.

Most NA questionnaires ask information on biodata. Such biodata comprises students' nationality and educational experience, which allows to make some guesses about their proficiency, cultural background, and learning preferences. Information on gender and age is also important. Having an age profile of learners is especially useful in defining what the learner needs to do to actually acquire the language, since from our experience and research we know that styles of teaching have to be matched to age-related learning styles and preferences. Questions, dealing with biodata information, were not included into our questionnaire because our students are, more or less, of the same nationality, educational experience, and age. We did not think that gender differences might be of great relevance in defining students' needs.

When does one conduct a NA? Talking about when to carry out a NA, the possible choices, in general, are a) off-line, i.e. before the course begins; b) on-line or the first day, i.e. when student arrive to start their course; c) during the course. We chose the

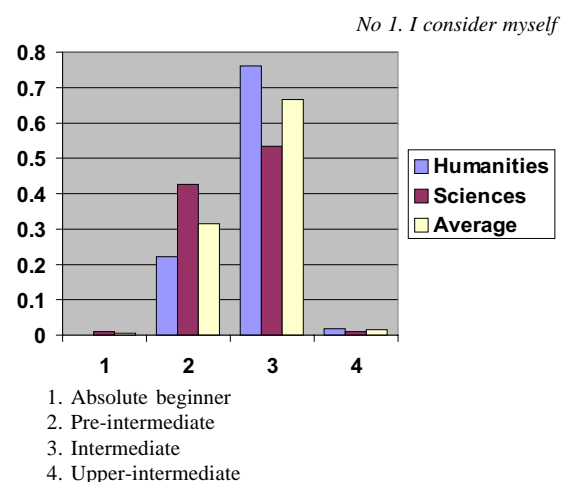
last option because, in the first place, we were not ready with our questionnaire for the first of September. Secondly, we assumed that on-line collected information might be misleading because of students' limited experience in ESP.

When devising and conducting a NA questionnaire we aimed at:

- making students feel aware of their language knowledge level and their lacks;
- getting information about their necessities and wants (prioritize their learning goals);
- getting information about their learning strategies, i.e. learners' preferred strategies for progressing from where they are to where they want to go, and about the learning activities they like best.

The **results** obtained were the following.

I. Our students (~95%) come to the university from secondary school. In Lithuania we have a standard school-leaving English language examination with high requirements aiming to assess all language skills. Theoretically, students are expected to be of the same intermediate level. Practically, the situation we encounter when we meet our groups presents a bit different picture. Students' knowledge and skills range from pre-intermediate to upper-intermediate levels. At least that was our empirical estimation. While carrying our NA we asked our students to evaluate themselves (see Appendix 1), and the results obtained proved our assumptions though with some deviations. Very few of them (0,48%) considered themselves to be of upper-intermediate level though from interviews and meetings with classes we assumed that the number of such students is greater. These might have been students who came from schools where English was taught as a specialized subject, though we had a feeling that those coming from ordinary schools lacked confidence to



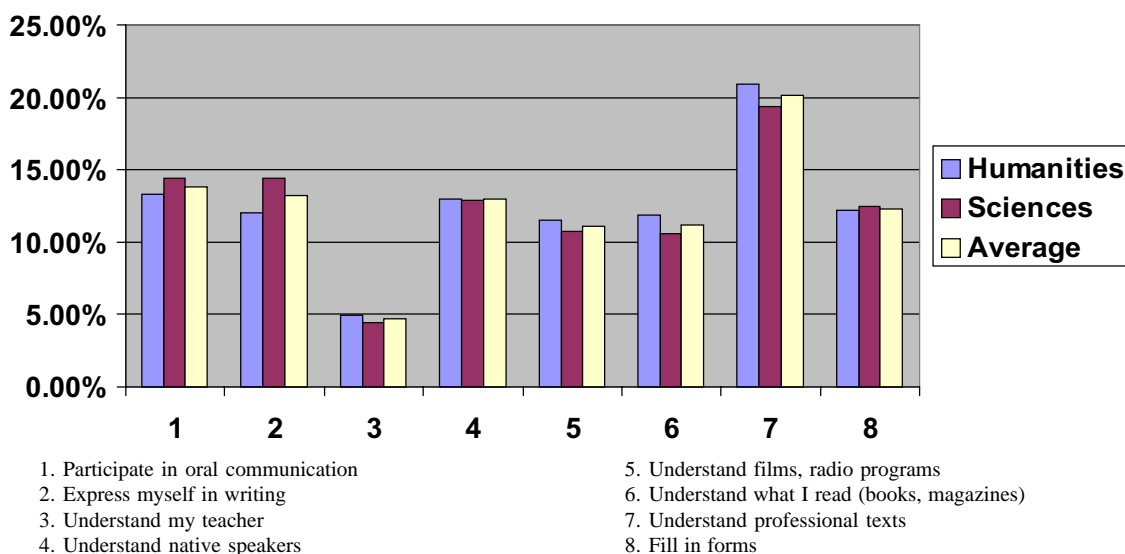
place themselves as upper-intermediates. This we consider to be a weak side of our questionnaire, because we did not provide our students with clear definitions of each of these levels in advance. In future, when testing their self-evaluation, we will either give clearer instructions concerning requirements of each of these levels or reformulate the question. As expected, the majority of students (66,67%) consider themselves to be of intermediate level, and 31,4% define themselves as pre-intermediate students. However, the results become more disappointing when we look at the data received in sciences and humanities separately. In the latter category 76,11% of students are of intermediate level, the lower-intermediate being only 22,12%, while in sciences the distribution is 55,31% and 42,55% respectively. 1,06% of these students even describe themselves as beginners. Consequently we can make an inference that sciences (physics and mathematics) are not popular specialities in Lithuania these days, entrance competition is rather low in these departments, therefore the students are not the best former pupils. On the other hand, the reason might be people's preferences, inclinations, and gifts; technically-minded people care less for languages, if only for practical reasons. This empirically felt mismatch between sciences and humanities was the reason why we applied NA to the students of the respective departments.

As Hutchinson & Waters (1; 56) mention, the target proficiency needs have to be matched against the existing proficiency of the learners. The gap between the two can be referred to as the learner's lacks. Trying to find this out, we asked the students to list, in order of priority, the activities that present difficul-

ties for them, the latter being: participation in oral communication, understanding their teacher, writing, understanding native speakers, understanding films, radio programs, reading in general, reading and understanding texts of their speciality, and filling in forms (see Appendix 2). Quite logically, the most incomprehensible and the least known area for our students is reading and understanding of their specialism texts, because this is the activity which was not dealt with at school. On average, about 20% of students find this activity the most difficult one. If we look at the distribution between humanities and sciences (respectively ~21% and ~19,3%), it shows that for science students understanding their professional texts is a bit easier than for humanities students. This could be explained by the fact that in science texts there exist more terms 'proper' which are international and already known to the students, while in humanities the terms operate within the vague boundaries of terminological field of history or language, for example, and they do not represent a monolithic phenomenon. The results obtained are in conformity with our teaching syllabus. Only about 5% of students have difficulties in understanding their teachers. But understanding native speakers, participating in oral communication, and writing are the spheres which have to be focused upon in the English language classes.

II. Necessities are described as the type of needs determined by the demands of target situation, that is, what the learner has to know in order to function effectively in target situation. Taking this into consideration, we were interested in their short-term necessi-

No.2. I find it difficult to:



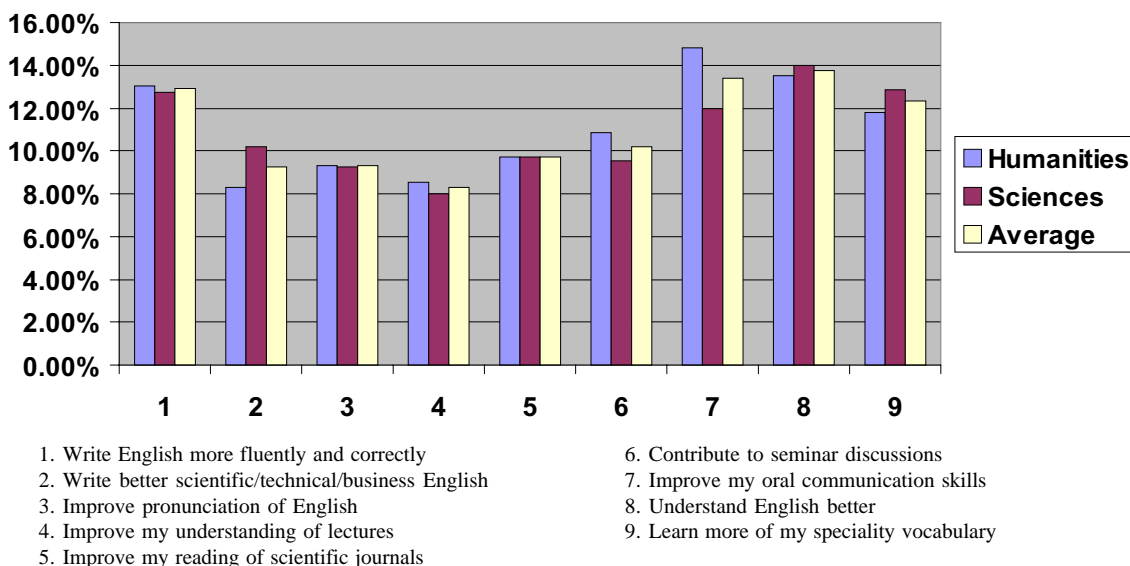
ties (see Appendix 3), and long-term necessities and wishes (see Appendix 4). In the first case the priorities, on average, were: understand English better, oral communication skills, writing, and learning students' specialism vocabulary (~13%-14%). Academic skills (improve understanding of lectures) was the least desirable activity (8,2%), though contribution to seminar discussions was evaluated as a more important skill - ~10,5%. Here again the results might be misleading because of students' false interpretation of the notions 'seminar discussions' and 'understanding lectures'. In our questionnaire we aimed these questions to give feedback on the relevance of language in pursuing students' professional aims. They, on their own

accord, might have applied these skills to English language classes, therefore in future these items are to be given more specific explanation.

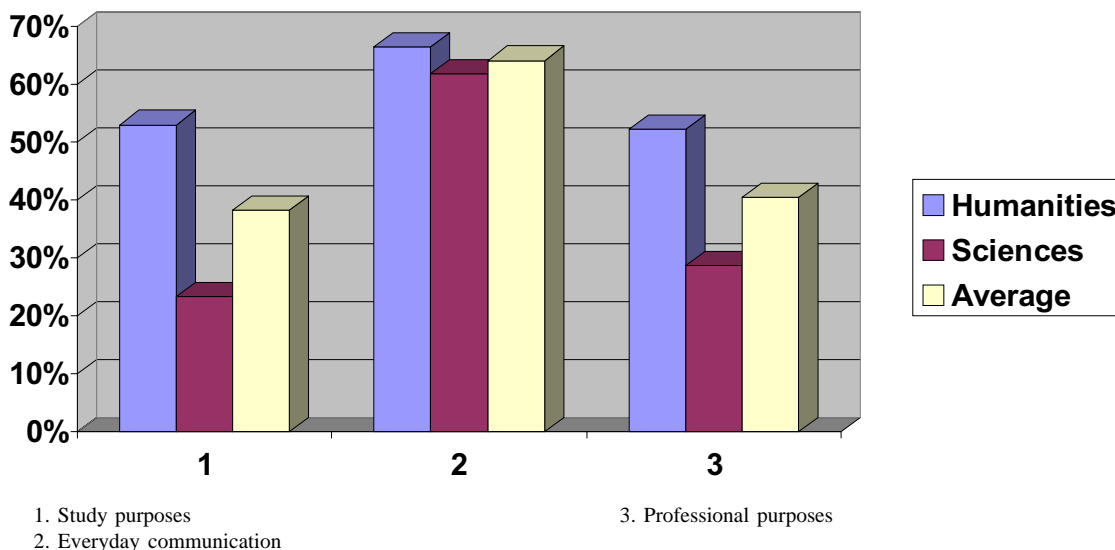
The analysis of long-termed necessities revealed that the majority of students want to use English for everyday communication. Professional and study purposes are of almost the same importance. In terms of long-termed necessities we witness the conflict between the learners' views and the perception of our teachers, i.e. there is no adequate relationship between necessities perceived by ESP teachers and what the learners want or feel they need. Consequently, in the latter case, we could speak about learners' wants.

III. Having considered the starting point (language

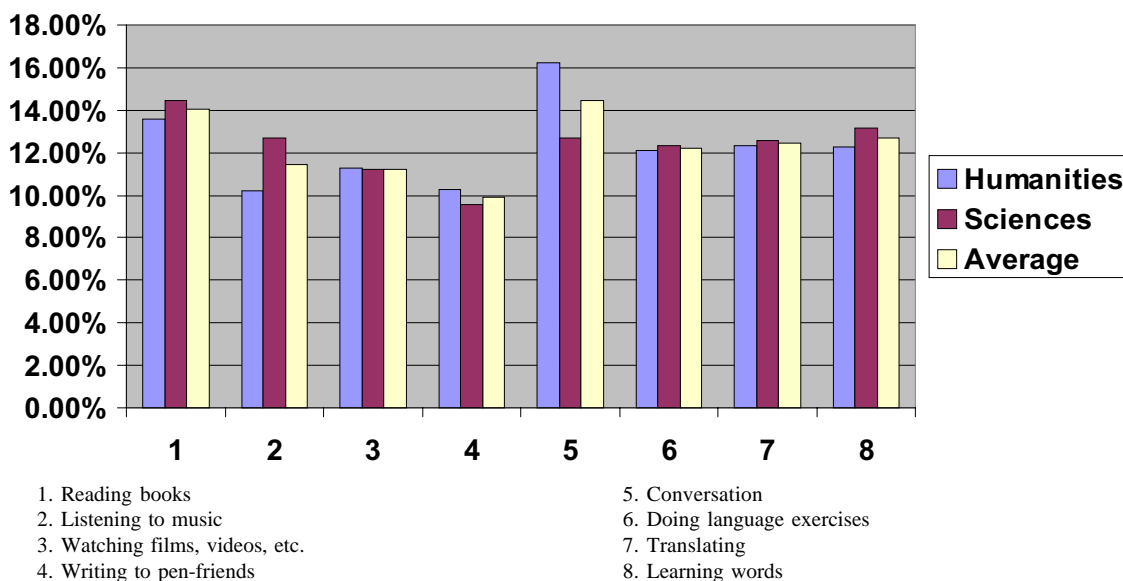
No 3. I want this course to help me to:



No 4. I want to be able to use English for:



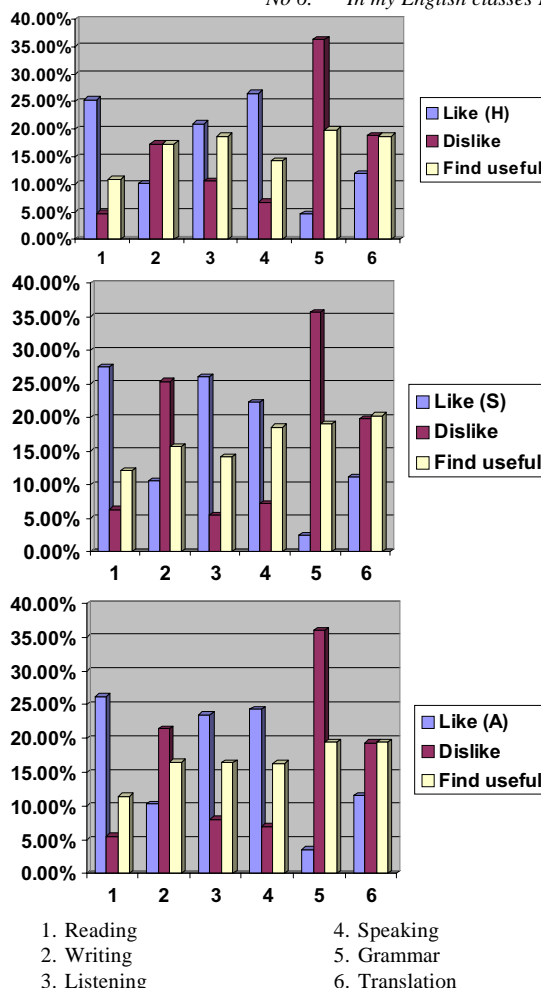
No 5. I learn English best by:



level, lacks) and the destination (necessities merging with wants), we also need to know about the language learning. Information about students' learning strategies was focused on the main skills and included the following items: reading books, listening to music, watching films, videos, writing to pen-friends, conversation, doing language exercises, and learning words (see Appendix 5). As expected, students learn best by conversation (average ~14,2%, humanities - 16,1%, sciences - 12,7%). The next preferable way of learning was reading books (average 14%), and unexpectedly science students gave priority to this way of learning English (14,5%) (compare conversation - 12,7%). Doing language exercises, translating, and learning words are more or less of the same importance (~12,1% - 13%), while writing to pen-friends seems to be of the least importance. Another significant inadequacy between science and humanities students in terms of learning preferences was listening to music (the difference is about 2,5% in favour of science students). To some extent it could be explained by biodata factor - gender differences.

As students are, in a way, equal partners of teaching/learning activity, we want them to feel comfortable in this complicated process of foreign language acquisition. We need to get the information about how they feel in the classes, what techniques are likely to bore or interest them, how they evaluate the activities conducted in the classroom, the main ones being reading, writing, listening, and speaking. To the above-mentioned we added grammar and translation (see Appendix 6). In general, students like best reading, listening, and speaking (~23% - 24%). Only

No 6. In my English classes I:



about 3% of them like grammar, 36% dislike it! Amazingly, grammar, as well as translation, has been defined as the most useful activity – nearly 20%. This pattern is almost the same in both sciences and hu-

manities with the following deviations: for science students writing is the next negative priority (after grammar) - 25% dislike it, while humanities students are less negative about it.

C o n c l u s i o n s

1. Though our first NA yielded valuable information concerning students' needs, the questionnaire itself has to be improved and perfected. First of all, open questions have to be included alongside with the closed ones for they, hopefully, are able to provide less teacher-based evaluation of students' needs. Learners have a view as to what their needs are. There is no necessary relationship between needs (necessities) as perceived by ESP teacher and what learners want or feel they need. Bearing in mind the importance of learner motivation in the learning process, learner perceived wants cannot be ignored. Secondly, some questions might have caused ambiguity or misunderstanding on students' part which influenced NA results. These questions have to be reformulated. One more point has to be emphasized: for many students NA is an unfamiliar procedure, and they may have difficulties articulating their purposes and needs. Questions may be interpreted differently by different students and may not elicit the expected answers.

2. As the NA shows, our students' needs are not in line with the knowledge and skills that have to be dealt in ESP course. Clearly, their priorities lie with everyday communication skills (average ~63%, humanities and science students respectively 67% and 60%). The best way of mastering the language is by conversation as well. Different views can, and do conflict, with a consequent de-stabilizing effect on motivation. There can be no clear-cut answers in this situation. The important thing is that teacher is aware of such differences and takes account of them while

choosing materials and methodology. On our part we think that the above-mentioned inadequacy could be explained by the following. Our English language course conventionally is divided into two parts. Students' skills and knowledge vary, they are not of the same level, therefore during the first part of the course the aim is to level these differences focusing on the so-called English survival skills. This might be an erroneous approach, for students start viewing the language as only the means of communication. Being first-year students, they do not attach due importance to study and professional purposes. Consequently, it becomes of vital importance for our teachers to help students to perceive their target situation needs.

3. NA helped us to define areas of difficulty which the students face (understanding professional texts, oral communication, writing, and understanding native speakers). These issues have to find a proper place in the updated syllabus.

4. We have, unfortunately, to admit that up to now we used to have one and the same, though rather general, teaching syllabus for students from different departments. The results obtained reveal the necessity to adapt our syllabus to every department students' needs. Consequently, NA questionnaire has to be more specific and sensitive to different groups of respondents.

5. NA is not a once-for-all activity. It should be a continuing process, in which the conclusions drawn are constantly checked and re-assessed.

R e f e r e n c e s

1. Hutchinson, T. and Waters, A. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.- 253 p.
2. Robinson P. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. UK (Ltd.): Prentice Hall International, 1991.- 146 p.

**Когнитивные стратегии
чтения художественной
литературы на уроке русского
языка как иностранного**

Natalja KULIBINA

A. Puškino Rusų kalbos institutas
Maskva

**Kognityvinių strategijų taikymas
skaitant grožinę literatūrą
svetimosios (rusų) kalbos
pamokoje**

S a n t r a u k a

Straipsnyje analizuojamas kognityvinio aspekto taikymas mokant skaityti ir suprasti grožinės literatūros tekstą, parašytą negimtajai kalba, apibūdinama kognityvinio aspekto reikšmė ir vieta svetimųjų kalbų dėstymo metodikoje. Kognityvinis aspektas cha-

rakterizuojamas kaip vienas iš strateginių grožinės literatūros teksto suvokimo būdų.

Reikšminiai žodžiai: *когнитивные стратегии, когнитивная модель, ситуация, дискурс, макро-стратегии, интерпретация.*

В в о д н ы е з а м е ч а н и я

Работа над художественным текстом на языковом учебном занятии один из самых увлекательных, но и самых сложных видов учебной деятельности как для обучаемого, так и для преподавателя.

Поэтому вполне оправдан непрекращающийся поиск, образно говоря, той «печки», от которой можно начать «учиться танцевать». Иными словами, требуется выделение основного параметра или объекта, который позволит организовать, структурировать как аудиторную, так и самостоятельную работу учащихся.

На эту роль попеременно претендуют то лингвистический, то литературный аспекты художественного текста, воплощая соответственно то «лингво-», то «литературоцентричные» (в смысле - литературоведческие) подходы к использованию произведений художественной литературы в языковом учебном процессе. Не подвергая критике имеющиеся точки зрения и их реальное воплощение, приведём лишь мнение исследователя, с которым не можем не согласиться: «И для литературоведения, и для лингвистики текст вторичен. В первом случае

текст рассматривается как производное социальных и эстетических категорий, во втором – как проявление лингвистических категорий, реализация языкового кода» (Бобылев, 1991,10).

Мы полагаем, что на уроке русского языка как иностранного основное внимание должно уделяться процессу смыслового восприятия текста (путём интерпретирования средств его языкового выражения) и работа над художественным текстом может (и должна) быть организована как практика чтения, конечной целью которой является обучение когнитивной (интерпретационной) деятельности (при чтении художественной литературы). Причём, на наш взгляд, важно, чтобы обучаемые воспринимали эту деятельность именно как чтение и обсуждение прочитанного, а не как анализ текста, т.е. его изучение в категориях какой-либо из отраслей филологической науки (лингвистики, стилистики художественной речи или литературоведения).

Объектом нашего исследования является введение в методическую практику такого понятия когнитивной науки как *когнитивная модель* в значении «модель понимания текста как

результата естественной обработки языковых данных» (Кубрякова, 1997, 56). За основу нами берётся когнитивная модель обработки дискурса Т.А. ван Дейка (1989)..

Мы исходим из того, что художественный текст представляет собой некую совокупность когнитивно-эмотивных образов, закодированных автором в определённых сочетаниях средств языкового выражения¹. Обобщённый когнитивно-эмотивный образ художественного текста – например рассказа - не представляет абстрактные эстетические категории и т.п., а реализует их в авторском описании людей и предметов, их свойств и отношений, событий и действий в их сложном переплетении и взаимодействии, таким образом, здесь следует говорить «о некотором фрагменте мира, который можно назвать ситуацией» (Ван Дейк, 1989, 69). Читатель понимает текст в том случае, если ему понятна ситуация, о которой идёт речь. Когнитивный коррелят такой ситуации, иными словами: то, что происходит «в уме человека», когда он является свидетелем или участником ситуации, слышит или читает о ней, – Т.А. ван Дейк предлагает назвать моделью (моделью ситуации, ситуативной или эпизодической моделью).

Модель ситуации как тип репрезентации знаний содержит, по мнению исследователя, не абстрактную информацию о стереотипных событиях – как в ментальных моделях, фреймах или сценариях, - а «личное знание, которым люди располагают относительно подобной ситуации, и это знание представляет собой результат предыдущего опыта, накопленного в столкновениях с ситуациями такого рода» [там же; курсив наш – Н.К.]. Такое понимание представления знаний в памяти человека как нельзя лучше соответствует как специфике художественного текста и особенностям восприятия художественной литературы (Шахнарович, 1986, № 2), так и методическим задачам использования этого текстового материала на языковом учебном занятии.

Цель статьи - показать, что представив текст как ситуацию или набор миниситуаций, мы можем предложить обучаемым - с помощью особым образом сформулированных заданий – через осмысление средств языкового выражения

воссоздать в воображении и описать вслух возникшие перед их мысленным взором образы. В ходе аудиторной работы невозможно задействовать все миниситуации, составляющие общую ситуацию художественного текста, например, рассказа, в связи с чем необходимо произвести жёсткий отбор, выделив только ключевые моменты (смысловые вехи). В их число непременно должны попасть языковые средства выражения таких характеристик ситуации, как время и место действия, персонаж/персонажи, событие/события и т.п.

Рассмотрим возможный вариант предлагаемого подхода к интерпретации художественного текста на уроке русского языка как иностранного на примере рассказа Л.Петрушевской «Лабиринт».

Читаем начало рассказа «Лабиринт»: «В тот момент, когда земля задыхалась, месяц выступил, как бледная чешиука, на еще светлом небе, а трава уже была тут как тут, то есть апрельским вечером, девушка Д. наконец пришла на садовые участки садоводческого товарищества «Лабиринт», раскинувшего свои домики среди плодовых деревьев, ещё не окутанных зеленым туманом».

Здесь – в первом же предложении – обозначены время и место действия, а также один из персонажей и событие, участником которого он является. Объём эксплицитно выраженной информации о каждом из этих компонентов существенно уступает объёму потенциальных имплицитно выраженных сведений о них, которые читатель может добыть только произведя определённые «когнитивные вычисления». В учебном процессе действия читателя должны быть направлены инструкцией преподавателя.

«Найдите в тексте слова, которыми автор называет своего героя. Подумайте, обычна ли эта номинация. Какие способы называния героя встречались вам раньше? Почему Л.Петрушевская выбрала этот вариант?»

Возможные ответы²:

- «Девушка Д.».
- Это необычно. Чаще встречается имя или фамилия. – Ещё она могла сказать «Я».
- «Д.» – это первая буква имени или фамилии. Так меньше определённости. – Таких, как она много, поэтому не важно, как её зовут. - Она – «типичный представитель».

¹ Ср.: «Когнитивной единицей процесса общения является образ или эталон, который при порождении текста в коммуникативном акте расчленивается на составляющие элементы с помощью имеющихся в распоряжении коммуникантов языковых средств, а при восприятии текста реконструируется» [8, 56; курсив наш – Н.К.].

² Во фрагментах «Возможные ответы» используются реальные ответы обучаемых, записанные на уроках (незначительно отредактированные в соответствии прежде всего с грамматической нормой русского языка).

- Одна буква (или инициалы) бывают в посвящении стихотворения.
- Девушка – молодая, романтическая, не замужем... думает о любви... - Наверное, будет «love story».

«Как вы представляете себе место, куда пришла «девушка Д.»? Знаете ли вы, что такое «садовые участки» и «садоводческое товарищество»? Как вы думаете, что растёт на плодовых деревьях? Почему дома здесь названы «домиками»? вспомните, что мы говорили о значении слова «лабиринт», когда обсуждали название рассказа³».

Возможные ответы:

- Садовый участок – это сад. – Маленький сад и маленький дом – «домик».
- В саду растут яблони, груши и абрикосы – фрукты. – Фруктовые деревья – это плодовые? С плодами?
- Садовод – тот, кто «водит» сад, растит его? Значит, они все товарищи-садоводы и живут вместе⁴.
- Мы видели такое, когда ездили на экскурсию...
- Наверно, там всё перепутано, если называется «Лабиринт»: дорожки, участки ... - Можно заблудиться, потерять дорогу, даже трудно найти свой дом...

«Скажите, когда произошло это событие? Будьте внимательны к тому, как автор описывает это время».

- «Апрельским вечером».
- Это весна и всё оживает. - «Земля задышала» – уже нет снега и земля может дышать свободно. - Очень поэтично. Это высокий стиль? Да? - «Чешуйка» – это как на рыбе?
- Про «зелёный туман» – ещё нет листьев: деревья ещё не зелёные? Красиво. - Что это – «тут как тут» про траву? Уже выросла? Не было и вдруг есть. Да? Смешно.

«Обратите внимание на выражения «земля задышала», «трава /.../ тут как тут», «садовые участки садоводческого товарищества» и «деревья, ещё не окутанные зелёным туманом». Как вы думаете, они принадлежат к

одному стилю? Если нет, то почему автор объединяет их в одном предложении?»

Возможные ответы:

- Они отличаются стилем. – Это разные стили.
- Первое и последнее – высокий стиль, как в стихах. – Романтично. – Красиво.
- «Тут как тут» – это смешно. Так можно сказать в простом разговоре.
- «Садовые участки садоводческого товарищества» – похоже на документ.
- Тут перемешаны стили. - Разные настроения. – Как в жизни.

«Прочитайте всё предложение снова. Найдите в нём выражения «В тот момент» и «наконец». Перечитайте предложение ещё раз, опустив эти выражения. Отметьте, как изменился смысл отрывка.»

Возможные ответы:

- Без этих слов предложение стало проще. – В нём не стало какой-то тайны. – Интриги. – Загадки.
- «Наконец» – она должна была прийти и пришла несмотря ни на что.
- «В тот момент» – как будто начинается отсчёт времени.

В художественном тексте читатель сталкивается не просто с конкретными личностями, предметами или событиями, а с определённым образом (в соответствии с авторским замыслом) описанными (представленными) субъектами, объектами и др. Кроме того, например, по мере развития сюжета читатель встречает всё новые языковые выражения, относящиеся к одному и тому же референту текста, и должен идентифицировать его, отмечая все происходящие в нём – по воле автора – изменения.

Так, в рассказе Л.Петрушевской «Лабиринт» «девушка Д.» предстаёт перед нами то одной из многих и многих женщин, которых «ведёт по жизни инстинкт рабочих пчёл, сладко наводит порядок на новом месте весной!», то «стареющей библиотечной крысой» - толстой «кулёмой» в «сапожицах» и с «рюкзачищем», то жадной ненасытной наследницей («Д. стала быстро представлять себе, как купит на эти деньги себе квартиру, не век же коротать в этой хибаре.

³ «Подумайте над названием рассказа «Лабиринт»: определите лексическое значение и предложите читательский прогноз». Возможные ответы:

- Из лабиринта трудно найти выход. – Бывают в парках: много дорожек, которые заканчиваются тупиками и только по одной из них можно прийти к выходу. – Это что-то сложное, запутанное...
- Возможно, в этом рассказе кто-то попал в сложное положение и не может найти выход. – Не может решить, что делать... как поступить... как жить...

⁴ При необходимости преподаватель может дать небольшую справку, но, на наш взгляд, это необязательно.

Купит квартиру, мебель... Напишет Мише... Приезжай срочно в связи с изменением жизни») и - совсем уж неожиданно – «Незнакомкой» А.Блока: «... повеяло тонким запахом духов, на голове плотно сидела лёгкая большая шляпа, платье лилового шёлка шуршало в коленях, затянутое у пояса. Перчатки охватывали руки Д., зеркало отражало её нежное, румяное лицо с большими ореховыми глазами, выющиеся густые волосы под шляпой, блестящие коричневые брови, тонкие губы».

Текст требует от читателя применения всё более сложных и гибких правил интерпретации, привлечения таких когнитивных моделей, которые бы учитывали динамическую природу постепенно развивающегося описания событий и эпизодов. Определённым образом (в виде фреймов, сценариев, скриптов или ментальных моделей) организованная информация должна быть дополнена личными установками, мнениями, представлениями, эмоциями и др. как собственно читательскими (собственно *личным знанием*), так и предполагаемыми читателем у автора и персонажей (выделяемыми в тексте).

Разные читатели выделяют неодинаковые значения в качестве основных, важных или представляющих интерес; приписывают тексту разные темы и наделяют его различным содержанием. Всё это происходит из-за существенных различий в знаниях, убеждениях, установках, интересах и целях у каждого конкретного читателя. При восприятии иноязычного и инокультурного художественного текста вариативность понимания возрастает и иногда даёт совсем уж неожиданные примеры.⁵

Как нам представляется, когнитивная модель понимания художественного текста не должна детализировать само восприятие, а задавать необходимые общие принципы или *стратегии* процесса понимания. «Она должна также показать, как индивидуальные различия предполагают достаточный объём общей информации для обеспечения успешности коммуникации. Какова бы ни была когнитивная среда пользователя языка, он не может приписывать дискурсу совершенно произвольные или несопоставимые структуры. Намерения говорящего,

выраженные текстом /.../ безусловно, играют определяющую роль /.../, - эти слова Т.А. ван Дейка применимы и к нашей ситуации (Ван Дейк, 1989, 46).

Итак, узнавание ситуации, представленной в тексте (в её основных чертах), - важное условие понимания художественного текста. Это обстоятельство имеет, на наш взгляд, определяющий характер при отборе художественных текстов для использования в языковом учебном процессе.

Однако нередко при чтении иноязычного художественного текста читатель не может идентифицировать даже известную ситуацию: она представляется ему непонятной, «чужой» и т.п., что связано прежде всего с непривычными средствами языкового выражения, с неожиданным ракурсом описания, а отнюдь не только с неизвестной лексикой и др.

При интерпретации сложной – и по содержанию, и по форме – текстовой информации читатель-носитель языка может использовать различные виды *стратегий понимания*.⁶ Они, по мнению Т.А. ван Дейка, представляют собой «основу процесса *гипотетической* интерпретации». (Ван Дейк, 1989, 20).

Любое понимание - и понимание текста в том числе - имеет стратегический характер: оно осуществляется в оперативном порядке и часто в условиях неполноты информации. Читатель начинает строить прогнозы и предположения относительно развития сюжета, оценок событий и персонажей, не дожидаясь окончания чтения, нередко уже в самом его начале. В процессе чтения от некоторых прогнозов и оценок приходится отказываться, заменяя их новыми, выработанными с учётом вновь поступивших - по мере чтения – сведений. Необходимые для этого умения формируются при чтении на родном языке, но, как показывает практика, не всегда автоматически переносятся на чтение на иностранном языке. Следовательно, этому нужно уделять особое внимание при работе над художественным текстом в языковом учебном процессе.

Для выработки предположения, прогноза или оценки читателем используется как информация,

⁵ В архиве автора настоящей статьи хранится материал одного преподавателя-русиста из Дании (к сожалению, не указавшего своего имени), который, разбирая стихотворение Б.Пастернака «Иней», «доказывает», что в нём описывается ... бегство советского правительства из Москвы осенью 1941 года главным образом на том основании, что стихотворение написано в ноябре того года.

⁶ Стратегию можно рассматривать как некую общую инструкцию для каждой конкретной ситуации интерпретации (Караулов..., 1989, 10).

извлекаемая из текста, так и его собственные знания о мире и т.п. Таким образом, речь может идти о текстовых и контекстуальных стратегиях (Т.А.ван Дейк называет их макростратегиями. Среди текстовых стратегий выделяются следующие: структурные сигналы, синтаксические стратегии, маркёры смены темы, а также семантические и схематические стратегии. Под контекстуальными стратегиями понимаются такие, как зависимость от общего контекста, от текущей ситуации, тип дискурса и др.

Для смыслового восприятия художественного текста весьма существенными являются семантические стратегии: интерпретации значений (в том числе и контекстуальных) слов, выражений и предложений служат как бы фундаментом понимания всего текста. Именно поэтому большая часть вопросов и заданий притекстовой части работы над художественным текстом направлена на интерпретацию именно этого материала вплоть до выведения глубинных семантических репрезентаций.

В реальной ситуации чтения интерпретация текста идёт по выделяемым самим читателем смысловым вехам, в условиях языкового учебного процесса ключевые (опорные или узловые) моменты интерпретации, а также их последовательность определяет преподаватель. Прежде всего он привлекает внимание обучаемого к нужному объекту, благодаря чему приводится в действие ещё до конца не ясный механизм языковой когниции, и далее даёт необходимую инструкцию. Основная функция инструкций преподавателя и/или формулировок вопросов и заданий состоит в том, чтобы задать обучаемому (читателю) верную стратегию действия: побудить его либо использовать языковую догадку, либо опереться на контекстное окружение для определения значения незнакомой языковой единицы, а нередко и «заставить» его вспомнить безусловно известную ему экстралингвисти-

ческую информацию, существенную для описанной в тексте ситуации и др.

Весьма важным и привлекательным моментом в стратегическом подходе Т.А.ван Дейка является его гибкость: он ориентируется не на последовательный анализ единиц различных уровней языка (как это принято, например, среди сторонников так называемого комплексного анализа художественного текста), а на отбор наиболее значимой для данного момента чтения информации независимо от того, к какому уровню она принадлежит, на гибкий стратегический подход Т.А.ван Дейка позволяет сделать более естественными – приближенными к реальной ситуации чтения – как отдельные вопросы и задания, так и всю методическую систему, т.к. в этом случае учитываются особенности конкретного художественного текста и потребности читателя для его адекватного восприятия. Как это выглядит на практике, видно из приведённого фрагмента методической разработки для урока русского языка как иностранного рассказа Л.Петрушевской «Лабиринт».

Смысловые вехи в художественном тексте представлены не просто средствами языкового выражения, т.е. единицами того или иного уровня языка, а *словесными образами*⁷, соответственно и раскрытие их семантики предполагает выявление текстового фрагмента значения. Текстовое значение словесного образа, как правило, не может быть определено без дополнительных усилий: его нельзя в готовом виде извлечь, например, из словаря, оно должно быть выявлено в тексте, т.к. в его основе – приращенная в художественном контексте информация.

Последовательная работа над словесными образами позволяет читателю перейти от собственно языковой семантики к образной, эстетической, помогает воспринять художественный текст именно как художественный, как текст культуры и артефакт.

В ы в о д

Когнитивный подход, характерный для современной лингвистики, с успехом может быть распространён и на область лингводидактики, в том числе и для осмысления и методической организации такого сложного аспекта как использование художественного текста в

языковом учебном процессе. В частности когнитивная модель обработки дискурса Т.А.ван Дейка способна не только прояснить сущность процессов, происходящих «в голове» читателя, но подсказать реальные возможности их учебного моделирования.

⁷ Словесный образ – единица художественного текста, совпадающая по форме с языковой единицей, но в отличие от неё содержащая в своей семантике фрагмент смысла всего текста. []

Л и т е р а т у р а

1. Бобылёв Б.Г. Теоретические основы филологического анализа художественного текста в национальном педвузе. Дис. ... докт.пед.наук.- М: 1991.
2. Караулов Ю.Н., Петров В.В. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса. // Дейк ван Т.А. Язык, познание, коммуникация. - М: 1989.С.3-10.
3. Дейк ван Т.А. Язык, познание, коммуникация. - М: 1989.
4. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. - М.: Филологический факультет МГУ им. М.В.Ломоносова, 1997. - 245 с.
5. Кулибина Н.В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. -М: 1987.
6. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы.- М: 1972.
7. Шахнарович А.М., Голод В.И. Когнитивные и коммуникативные аспекты речевой деятельности. // Вопросы языкознания. 1986 №2, с.52-56.

К вопросу о связности текста

(И.Бунин “Часовня”)

Inga KITKOVSKAJA

Vilniaus pedagoginis universitetas
Studentų g. 39, LT-2034 Vilnius

Apie teksto rišlumą

(I. Bunino “Koplyčia”)

S a n t r a u k a

Straipsnyje nagrinėjami grožinio teksto rišlumo klausimai. Analizuojamos sakinių jungtys ir jų raiška, taip pat kūrinio pavadinimas kaip I. Bunino apsakymo “Koplyčia” semantinės ir struktūrinės sandaros elementai. Visos “Koplyčios” reiškimo priemonės - laiko ir vietos funkciniai semantiniai atitikmenys, teksto sinonimai ir kiti substitutai, atskirų žo-

džių pakartojimas - yra grožinio teksto elementai, paties autoriaus pasirinkti ir atitinkantys teksto pramių ir santykių hierarchiją. Visų esamų rišlumo būdų analizė padeda giliau ir tiksliau atskleisti kūrinio semantiką.

Reikšminiai žodžiai: *текст, связность, межфразовые средства связи, заглавие.*

Объектом нашего исследования являются межфразовые связи и средства их выражения, а также заглавие как средство смысловой и структурной организации рассказа И. Бунина “Часовня”.

Цель данной статьи - анализ межфразовых средств связи в рассказе Бунина “Часовня” как:

- средств организации рассказа в структурное и семантическое единство;
- выразителей авторской позиции и семантики всего произведения.

Метод - анализ художественного текста как единой системы и его описание.

Текст - один из сложнейших объектов лингвистического исследования. Изучение языковых средств организации текстов, осуществляемое на основе анализа семантического и синтаксического строения текста, имеет большое теоретическое и практическое значение.

Таким образом, правильно организованный текст (в нашем случае художественный) представляет собой такое структурное и семантическое единство, все части которого тесно взаимосвязаны и в основе которого как “организующее начало художественного произведения” (Чекенева, 1985, 123) находится сам автор. Отношение автора к созданному им художественному произведению отражается

прежде всего в выборе языковых средств, а также в композиционном построении текста.

Отсюда следует, что анализ любого художественного текста, объединяющего в себе этическую и эстетическую неповторимость создания, направлен на выявление и раскрытие авторской позиции. Задача исследователя состоит в том, чтобы “дешифровать художественный текст, проанализировать его в соответствии с авторским замыслом” (Кухаренко, 1988, 100). Иначе говоря, раскрыть семантику произведения в соответствии с теми смыслами и их отношениями, которые были заданы самим автором. Такой анализ даёт возможность выделения и рассмотрения элементов текста с большей или меньшей “эстетической нагруженностью” (Лосева, 1980, 11), а также элементов, “эстетическая нагруженность” и ценность которых является значимой только для данного единичного текста.

Даже простой анализ позволяет обнаружить, что наиболее активное участие в структурной и смысловой организации художественного текста как единого целого принимает заглавие, вовлекаемое в сложную систему отношений с концептуально-информативными отрезками текста, эпиграф, зачин, концовка, т.е. композиционное строение произведения, и средства межфразовой связи.

Ч а с о в н я ¹

1. Летний жаркий день, в поле, за садом старой усадьбы, давно заброшенное кладбище, - бугры в высоких цветах и травах и одинокая, вся дикозаросшая цветами и травами, крапивой и татарником, разрушающаяся кирпичная часовня.
2. Дети из усадьбы, сидя под часовней на корточках зоркими глазами заглядывают в узкое и длинное окно на уровне земли.
3. Там ничего не видно, оттуда только холодно дует.
4. Везде светло и жарко, а там темно и холодно.
5. Там, в железных ящиках лежат какие-то бабушки и дедушки и ещё какой-то дядя, который сам себя застрелил.
6. Всё это очень интересно и удивительно: у нас тут солнце, цветы, травы, мухи, шмели, бабочки, мы можем играть, бегать, нам жутко интересно и весело сидеть на корточках, а они всегда лежат там в темноте, как ночью, в толстых и холодных железных ящиках: дедушки и бабушки - все старые, а дядя ещё молодой...
7. - А зачем он сам себя застрелил?
8. - Он был очень влюблён, а когда очень влюблён, всегда стреляют в себя...
9. В синем море неба островами стоят кое-где белые облака, тёплый ветер с поля несёт сладкий запах цветущей ржи.
10. И чем жарче и радостней печёт солнце, тем холоднее дует из тьмы, из окна.

И.Бунин, 2 июля 1944 г.

Т е к с т о о б р а з у ю щ а я р о л ь з а г л а в и я

Как показывает анализ, "наиболее активное участие в создании доминантных смыслов текста принимает заглавие" (Сырица, 1996, 100). Оно наиболее ярко выражает авторскую позицию, раскрывающуюся затем в произведении. "Название содержит основную идею произведения, представленную в определённом коде, и является не только смысловым, но и психо-социолингвистическим ядром этой идеи, раскрываемой всем произведением" (Кошевая, 1982, 9). Таким образом, название является одним из важнейших текстообразующих факторов, в котором отражается смысловая доминанта, стягивающая в единый узел все центральные места произведения.

В тексте рассказа И.Бунина "Часовня" использовано название именного типа, выраженное существительным в именительном падеже единственного числа. Название однокомпонентное, т.к. в нём использована единица одного грамматического статуса - существительное.

В данном рассказе название выражает не относительно законченную мысль, касающуюся одного объекта (часовни как объекта простого описания), а концентрирует в себе основную идею произведения. Однако концентрирует оно однопланно. В заглавие вынесен лишь один из

компонентов контрастного ряда жизни-смерти, параллельно приведённого в тексте рассказа. Название в данном случае выполняет информативную функцию, причём семантика рассказа выявляется постепенно, в связи с чем и может быть осознана во всём объёме исключительно на выходе из текста (Кухаренко, 1988, 96).

В заголовке актуализирована и "категория связности" (Кухаренко, 1988, 91). Это происходит за счёт повтора заглавного слова "часовня" в тексте. Заданное в названии слово "пронизывает" весь текст, связывает его. Поэтому в самом слове происходят смысловые изменения, ведущие к образованию индивидуально-художественного значения" (Кухаренко, 1988, 92) названия. Осознание этого значения происходит при возвращении к названию после прочтения рассказа.

Декодирование идейно значимой информации, вынесенной в заглавие, осуществляется постепенно, по мере того, как название актуализируется в тексте. Семантическая специфика заглавия в рассказе И.Бунина "Часовня" состоит в том, что в заголовке одновременно осуществляется и конкретизация, и генерализация значения. Первое происходит за счёт привязывания к определённой ситуации, представ-

¹ В целях удобства анализа предложения текста пронумерованы и в статье обозначаются цифрой, заключённой в скобки.

ленной в тексте рассказа. Генерализация связана с расшифровкой типичности, обобщённости значения названия. И если при первом взгляде на заглавие часовня нами воспринимается как объект описания, то после прочтения всего текста и обнаружения непосредственных связей заглавия с отдельными, значимыми в идейном отношении участками текста (описание часовни, контраст “тут” - “там”), мы уже понимаем часовню в некоторой степени обобщённо, как нечто чужое в живом, красочном, динамичном мире, как нечто, проникающее в этот мир холодным дуновением смерти, напоминающее о её существовании, выступающее её символом.

Таким образом, название выполняет и интегрирующую функцию (Чекенева, 1985, 123). Оно отражает и объединяет в себе два основных смысловых центра текста:

1. - часовня - конкретная, с некоторым лиризмом в описании;
2. - часовня - олицетворение смерти, антоним жизни.

Название рассказа способствует взаимодействию этих двух центров, обеспечивая внутренний процесс их связи, способствуя переходу в сознании читателя от конкретной ситуации, происходящей возле часовни, к обобщённому философскому осмыслению жизни и смерти, тем самым являясь и результатом этого процесса интеграции. Таким образом название - конкретное имя существительное с предметным значением - выступает в качестве средства организации текста, раскрывая свою семантику в рамках всего произведения.

Наиболее значимыми средствами текстообразования, обеспечивающими связность и единство текста, являются межфразовые связи. Между предложениями текста существуют отношения, которые определяются задачами конкретной коммуникации, т.е. имеется семантическая и структурная межфразовая связь. “Межфразовая связь - это связь между предложениями, ССЦ, абзацами, главами и другими частями текста, организующая его смысловое и структурное единство” (Лосева, 1980, 9).

Исследователями выделяются 2 группы средств межфразовой связи:

- 1) - средства связи, общие для соединения как самостоятельных предложений, так и частей сложного предложения (например, местоименная и синонимическая замена, единство видо-временных форм, союзы, частицы);
- 2) - средства связи, используемые только для

соединения самостоятельных предложений, т.е. собственно межфразовые средства связи (например, лексический повтор, именительный представления, отдельные восклицательные и вопросительные предложения и др.).

В рассказе И.Бунина “Часовня” в качестве средств межфразовой связи выступают функционально-семантические эквиваленты со значением места и времени; лексические и текстовые антонимы; синонимическая и местоименная замена.

Все представленные в “Часовне” межфразовые средства связи организуют художественный текст в соответствии с той иерархией смыслов и отношений, которые были заданы самим автором. Выявление и анализ данных средств связи помогает глубже и точнее раскрыть семантику всего произведения, а также идею связности текста.

Детерминанты со значением места и времени характеризуют описываемые события со стороны их пространственного и временного протекания. В данном случае они организуют текст типа описания и выполняют в нём функцию связывания всего рассказа.

Главной идеей, важной для Бунина, в рассказе является показ контраста между жизнью и смертью. Выражению этой цели подчинены все стилистические, языковые и синтаксические средства текста.

Текст распадается на две значимые и во всё противоположные, контрастные друг другу части, которые тесно взаимодействуют и переплетаются между собой. Два ключевых понятия - жизнь и смерть - у Бунина названные ещё и как *тут* и *там*, не равноценны по значимости с первыми (жизнь и смерть), так как являются более конкретными в определении места: жизнь - тут - у нас, смерть - там - в часовне. Средства создания контраста могут быть представлены в виде соотношения локально-временного планов рассказа.

ХРОНОТОП

(ДЕТЕРМИНАНТЫ МЕСТА И ВРЕМЕНИ)

МЕСТО	
ТУТ	ТАМ
- в поле (1)	- окно на уровне земли (2)
- за садом усадьбы (1)	- там (3)
- кладбище, часовня (1)	- отсюда (3)
- везде (4)	- там (4, 5)
- у нас тут (6)	- в железных ящиках (5)

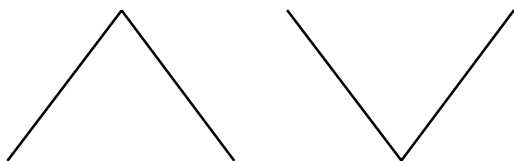
- с синем море неба (9)
- с поля (9)
- там (6)
- в темноте (6)
- в железных ящиках (6)
- из тьмы (10)
- из окна (10)

ВРЕМЯ

- ТУТ
- летный день (1)
- ТАМ
- как ночью (6)

Пространство *тут* постепенно расширяется от конкретного места, часовни, в поле, за садом старой усадьбы, до неограниченного предела - ветер с поля, в синем *море неба*. Море, небо выступают как олицетворение бескрайности, безграничности, широты пространства. Пространство же *там*, наоборот, сужается: сужается по контрасту - поле, сад, часовня на кладбище, окно часовни, железные ящики в часовне.

КОНТРАСТ



Жизнь, тут, в поле за садом, часовня, ветер с поля, море неба

Смерть, там, в поле за садом, часовня, окно часовни, железные ящики

Так и жизнь с рождения словно расширяется, расцветает, познаётся всё новое и интересное.

Смерть является завершающим концом, точкой, к которой всё сводится и где всё заканчивается.

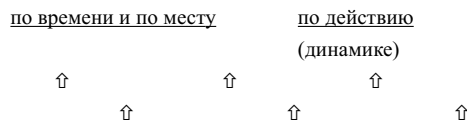
Контрастны и сами действующие лица. Именно дети, как нельзя лучше, подчёркивают живую любознательность, движение, веселье, полноту жизни, её радость. По контрасту с ними там, в темноте, лежат бабушки и дедушки - все старые. Так возникает контраст: детство - жизнь/старость - смерть.

Контраст динамики и статики, движения и бездействия создается и антонимическими отношениями связанными глаголами (*мы можем играть, бегать, сидеть на корточках; они всегда лежат, (6)*).

Контраст заметен и на уровне проявления признака. Разноцветность, разнообразие, яркость красок, тут, а там - темнота и вечное однообразие (*светло и жарко и темно и холодно (6), у нас тут солнце, травы, мухи, шмели, бабочки и темнота*

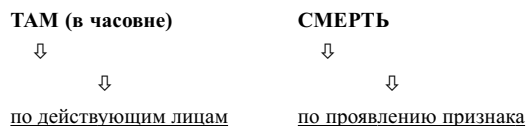
как ночью (6), жарче и радостней печёт солнце и холоднее дует из тьмы (10)).

Данный контраст подчёркивается и синтаксическими средствами. Противопоставление создается с помощью однородных членов, связанных противительным союзом *a*. Последнее предложение текста - сравнительное сложноподчинённое предложение со взаимообусловленными частями - *И чем жарче и радостней печёт солнце, тем холоднее дует из тьмы, из окна (10)* - служит своеобразным итогом, определяющим возможность увеличения степени контраста. Основополагающее значение контраста схематически может быть представлено следующим образом:



ТУТ (за пределами часовни) ЖИЗНЬ

КОНТРАСТ



Выражению главной идеи рассказа подчинены и синонимические средства. Синонимы в данном тексте являются не только средством связи частей текста, но выступают и как носители важных для понимания идеи текста признаков, входящих в антонимический ряд: *ничего не видно (3)* и *темно (4)*, *жаркий день (1)* и *печёт солнце (10)*, *интересно и удивительно (6)* и *интересно и весело (6)*.

Большое значение для создания связности и цельности текста "Часовня" имеет в рассказе и способ языкового оформления чужой речи.

Текст данного рассказа представляет собой органическое сочетание всех видов речи: прямой (7-8), несобственно-прямой (3-6) и объективного авторского повествования описательного характера (1, 2, 9, 10).

Авторский текст структурно и интонационно обрамляет несобственно-прямую и прямую речь. Уже с третьего предложения меняется интонация: спокойное авторское повествование переходит в живую, взволнованную, полную размышлений, недоумений и вопросов речь детей. Речь автора

отличается и синтаксическими особенностями. Для речи автора характерны сложные бессоюзные предложения, предложения, осложнённые обособленными членами. К синтаксическим особенностям речи героев можно отнести диалог, использование сложносочинённых предложений с противительным союзом *а*, вопросительного предложения.

Интересным является восьмое предложение текста. С точки зрения норм грамматики, оно неправильно, так как в нём краткое причастие *влюблён* и глагол *стреляют* не согласуются в числе. Но для детской речи (в данном случае её передачи) это является нормальным. Ребёнок имеет в виду то, что в таких случаях, когда люди бывают влюблены, они все так поступают. Но ребёнку трудно перейти от конкретного,

единичного случая (Дядя) к обобщённому - всем, другим. Поэтому он и использует единственное и множественное число для названия действия одного и того же лица.

В лексическом плане речь детей отличается от собственно-авторской характерными для детской речи словами - не мужчина, а *дядя*, не гробы, а *железные ящики*, а также характерной для разговорной речи эмоционально окрашенной лексикой - *очень, очень* (6), *жутко* (6), что способствует созданию непосредственности детской речи.

Говоря о действующих лицах, следует отметить, что “дедушки, бабушки, дяди” - не настоящие, не полноценные действующие лица. Они являются лишь объектом беседы о них настоящих действующих лиц - детей.

С и н о н и м и ч е с к а я з а м е н а

В структурном и семантическом плане важной является функция двух, употребляемых в тексте рассказа место-имений. Как средство связи предложений выступает использованное в шестом предложении определительное местоимение *всё* в сочетании с указательным местоимением *это*. Это сочетание обобщает не только перечисленное в предыдущей части текста (лето, усадьба, часовня, железные ящики с бабушками и дедушками, дяди), но и включает последующую часть текста (Нам тут весело, интересно, светит солнце, мы можем играть, бегать, а они всегда лежат там, как ночью, в темноте). В данном случае местоимение выступает как средство обобщения и способ

выражения анафорической и катафорической связи (Кухаренко, 1988, 102).

Неопределённое местоимение *какой-то*, *какие-то* в тексте выполняют особую оценочную функцию. Дети не знают, что это за люди, эти дедушки и бабушки, но их это и не интересует. Им безразлично их происхождение, имена, жизни. Детям интересен лишь сам факт, что они всё время лежат без движения, в то время как дети могут бегать, играть на солнце. И только тогда, когда у детей появляется желание узнать, зачем всё-таки дядя сам себя застрелил, неопределённое местоимение *какой-то* заменяется личным местоимением *он*.

В ы в о д ы

Анализ рассказа И.Бунина “Часовня” показал, что идея произведения вместе с целевой его установкой передаёт мировоззренческую позицию автора. Автор утверждает её в первую очередь в заголовке произведения. Текст служит своеобразным средством экспликации этой идеи.

К таким средствам в рассказе относятся лексические и грамматические средства, направленные на создание контраста и выражения сопоставительно-противительной семантики в тексте и служащие одним из способов обеспечения связности и цельности текста.

Л и т е р а т у р а

1. Кошевая И.Г. Название как кодированная идея текста // Иностранные языки в школе. - 1982. - № 2. с.9-10.
2. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. - М: 1988. - 192 с.
3. Лосева Л.М. Как строится текст. - М: 1980. - 94 с.
4. Сырица Г.С. К вопросу об иерархии смыслов в художественном тексте // Tekstas ir kontekstas. Mokslinės konferencijos tezės. - Šiauliai: 1986 m. gruodžio 4-5 d. -p. 101-101.
5. Чекенева Т.А. Textoобразующие потенции названий художественных произведений. - В кн.: Лингвистические средства текстообразования. - Барнаул: 1985. с.122-131.

**Видео как аудиовизуальное
средство обучения
иностранному языку**

Andrej RAČKOVSKI
Vilniaus pedagoginis universitetas
Studentų g. 39, LT-2034 Vilnius

**Video kaip audiovizualinė
svetimųjų kalbų dėstymo
priemonė**

S a n t r a u k a

Pagrindinis video pranašumas yra tai, kad mokiniai gali stebėti žmones besikalbant ir girdėti kalbą vaizdiniame kontekste. Mokytojams yra suteikiama galimybė formuoti teigiamą požiūrį į mokymąsi ir parengti motyvaciją skatinančias užduotis, nes mokiniai, kaip ir mes visi, suvokia video kaip pramogos ir atsipalaidavimo formą.

Straipsnio tikslas yra supažindinti mokytojus su naujais plačiau naudojamais svetimųjų kalbų dėstymo būdais panaudojant videomedžiagą. Taip pat ja-

me analizuojami video vaidmuo ir vieta svetimųjų kalbų dėstyme, video integravimo į dėstymo programą būdai ir siūlomos metodinės video panaudojimo užsiėmimuose rekomendacijos.

Reikšminiai žodžiai: pranašumas, vaizdinis kontekstas, teigiamas požiūris į mokymąsi, motyvaciją skatinančios užduotys, pramogos ir atsipalaidavimo forma, videomedžiaga, video integravimas į dėstymo programą

Совсем недавно видео перестало быть только средством предъявления материала без вмешательства преподавателя и стало источником увлекательных заданий с использованием различных видов видеоматериала и методических приемов. Видео может быть использовано на любом уровне не только в качестве дополнительного средства для развития и закрепления необходимых умений и навыков, но и как главный компонент интенсивного курса иностранного языка.

Во-первых, оно просто незаменимо в работе с начинающими как средство повышения *мотивации*, так как сочетание динамичного изображения и звука делает предъявляемый языковой материал более доступным восприятию и пониманию учащихся.

Во-вторых, многие преподаватели отмечают тот факт, что после просмотра видеофильма учащиеся охотнее общаются на изучаемом языке, и это не случайно. Эмоциональное воздействие видео гораздо сильнее остальных технических средств обучения (ТСО), так как в человеческом

сознании экран телевизора ассоциируется с развлекательностью и возможностью получения полезной информации. Умело построенная на основе видеоматериала работа позволяет не только интенсифицировать учебный процесс, но и развить навыки активного просмотра, научить извлекать практическую пользу даже из учебных программ.

В-третьих, благодаря возможности в любой момент остановить изображение, видео позволяет детально изучать такую важную сторону коммуникации, как невербальные средства общения. Наши жесты, позы, мимика, одежда и окружение порой говорят больше, чем произнесенные слова.

Видеофильм предназначен стать самым эффективным из аудиовизуальных средств обучения: его можно снять по методически отработанному сценарию. Что же касается теле- и кинофильмов, они содержат немало фоновых и страноведческих трудностей. Без предварительной подготовки мы рискуем получить отрицательный эффект из-за недостаточной

языковой подготовки обучаемых и неверного толкования ими страноведческих реалий.

Рассмотрим сильные стороны и место видео в учебном процессе.

По мнению Дж. Лонергана, "вместе с видео на урок приходит "живая жизнь" [Lonerган 1984: 18]. Видео вводит коммуникативную ситуацию в ее целостности. Ученики не только слышат диалог, но и видят его участников в обстоятельствах, в которых происходит коммуникация. В большинстве учебных пособий диалоги или повествования используются для введения нового языкового материала. Сопутствующая им аудиозапись с различными голосами и звуковыми эффектами придает большую реалистичность. Добавив видеоряд, мы не только максимально сближаем языковой материал с реальной жизнью, но и делаем его более доступным пониманию. Теперь в процессе "раскодирования" воспринимаемой информации учащиеся имеют в своем распоряжении еще и язык жестов и телодвижений, мимику и другие невербальные средства. В некоторых ситуациях урок становится чуть ли не единственным местом, где учащиеся могут услышать и использовать иностранный язык как средство общения (особенно при отсутствии языковой среды). В таких случаях видео позволяет им на какое-то время "окунуться" в иную реальность, где изучаемый язык не только звучит, но и становится "осязаемым".

Видео заставляет учащихся говорить. Сегодня, когда коммуникативное направление в преподавании иностранных языков является ведущим, мы все чаще пытаемся побудить учеников к общению с учителем и друг с другом на изучаемом языке. Для этого используются такие методические приемы, как ролевые игры, драматизация и т.д. С их помощью мы предоставляем учащимся возможность на практике применить приобретенные знания в

ситуациях, близких к жизненным. В поисках таких ситуаций мы снова приходим к видео. Правильно подобранный видеоматериал может послужить стимулом, толчком к активной речевой деятельности - ролевым играм, дискуссиям (на более продвинутом этапе обучения). В отличие от раздаточного материала, широко используемого сегодня (ролевые карточки, рисунки, комиксы), видео позволяет представить ситуацию так живо, что потребность говорить возникает сама собой.

Видео вносит разнообразие и развлекает в учебный процесс. Планируя учебный процесс, нельзя не учитывать разнообразие как важный фактор повышения мотивации, положительно влияющий на восприятие и запоминание информации, а также на концентрацию внимания. В нашем сознании экран телевизора ассоциируется не только с развлекательностью, но и с возможностью получения нужной информации в более доступной форме. Учащиеся это отношение приносят в класс. Задачей учителя является максимальное использование такого положительного отношения с помощью гибкого применения видео в учебном процессе. Здесь следует упомянуть о разнообразии источников видеоматериалов, используемых в обучении иностранным языкам. Это видеозапись телевизионных передач, художественных, документальных и мультипликационных фильмов, не предназначенных для преподавания, а также учебное языковое видео (видеоприложения к существующим учебным пособиям и отдельные видеокурсы в комплекте с пособиями для дальнейшего развития всех четырех видов речевой деятельности - аудирования, говорения, чтения и письма). Видеоматериалы каждого из упомянутых типов имеют свои преимущества и недостатки.

И н т е г р и р о в а н и е в и д е о в у ч е б н ы й п л а н

Способы интегрирования видео в учебный план во многом зависят от имеющегося в вашем распоряжении видеоборудования. Если видеомagneфон доступен в любое время, а вдобавок есть большой выбор видеоматериала, можно позволить себе его использовать различными способами. На некоторых уроках работа с видео займет 5-10 минут, на других она

может стать основным видом работы. Это может быть предъявление нового лексико-грамматического материала (пассивный просмотр), закрепление изученного с помощью системы сопутствующих видеоматериалу упражнений для развития как рецептивных, так и продуктивных видов речевой деятельности (активный просмотр). Если же видеотехника доступна лишь раз

Andrej RAČKOVSKI

в месяц в специально оборудованном зале (в учебном или культурном центре, в современной библиотеке), то видеопросмотр станет главным видом работы.

Независимо от доступа к видеоматериалу и оборудованию, лучше заранее спланировать его использование и ввести в учебный план, иначе может возникнуть соблазн оставить эту хлопотную затею, отложить на неопределенный срок, а потом и вовсе забыть.

На какой основе проводится интегрирование видео в учебный процесс? Авторы большинства выпускаемых сегодня за рубежом видеопособий и видеокурсов следуют популярной тенденции не привязывать видеоматериал к одному конкретному курсу, давая тем самым преподавателю возможность гибко его сочетать с различными используемыми пособиями и легче интегрировать в учебный план. Делается это также и из коммерческих соображений, так как расширяется круг потенциальных покупателей. Выделим и рассмотрим теперь принципы интегрирования видео в учебный план.

1) **Связь с языковым материалом** (грамматика и речевые образцы).

Обычно видеокурс имеет очень четко прослеживающуюся структуру, основой которой является стандартный “скелет” из языковых единиц и речевых образцов (типовых фраз), рекомендованных к изучению на определенном уровне владения иностранным языком. Той же структуры придерживаются и составители обычных учебных пособий. Таким образом, сочетание видеоматериала с различными учебниками и учебными планами не представляет трудности.

Следующим после подбора соответствующего

видеоматериала шагом будет решение, где и как его использовать в преподавании. Существует несколько возможностей применения:

- при предъявлении языкового материала - для введения нового материала или дополнения к тому, что преподавалось другими способами и приемами.
- при проверке качества усвоения пройденного материала и умения его активно использовать (диагностическая цель).
- для стимулирования речевой активности учащихся (введение ситуации, служащей основой ролевых игр и дискуссии) и развития навыков говорения, и даже письма (конспектирование, мини-сочинения и т.д.).

2) **Тематическая связь.** Связанный тематически с уроком видеоматериал (например, об экологических проблемах) не должен дублировать материал учебного пособия, иначе снижается эффективность его применения. Видеопрограмма может показать ту же проблему в ином ракурсе, дополняя и расширяя ее, сравнивая различные точки зрения (на более продвинутом этапе обучения).

3) **Дополнительное развитие необходимых умений и навыков.**

Удачно подобранный видеоматериал может служить лучшей основой для формирования навыков аудирования, чем аудиокассеты. Как и в реальной жизни, слушатель получает в свое распоряжение дополнительные невербальные средства, помогающие “раскодировать” информацию быстрее и успешнее.

По своему объему и месту в учебном процессе видео может принимать форму видеовставки или видеоклипа, составляющего часть урока и оживляющего его, или же целого видеоурока.

П р и м е н е н и е в и д е о з а п и с и н а з а н я т и я х

За рубежом уже накоплен достаточно большой опыт применения видеотехники в обучении иностранным языкам. Многие методисты и ученые считают, что видеосистемы и компьютеры могут и должны в недалеком будущем сделать такой же переворот в процессе обучения, какой в свое время сделало книгопечатание для развития культуры и образования.

В связи с появлением видеосистем возникла необходимость в разработке теоретических и методических основ применения этого вида ТСО.

Прежде всего необходимо описать, в чем состоят *отличие и преимущества* этого вида ТСО на разных этапах обучения русскому языку как иностранному.

Преимущества видеотехники:

- 1) **Тематическая универсальность.** Видео-запись может представить, иллюстрировать или сопровождать любую тему курса на любом этапе обучения.
- 2) **Видеофильм может быть использован:**
 - для предъявления языкового материала;

- для закрепления и развития темы;
 - в качестве лингвострановедческого комментария;
 - в качестве целого курса (ситуативного, лингвострановедческого, литературного, научно-информационного, грамматического) или отдельных его фрагментов.
- 3) **Видеозапись мобильна, вариативна, удобна в использовании и хранении.** Видеотека - новый вид хранилища знаний - не нуждается в большом помещении и в специальных условиях.
- 4) Для демонстрации видеозаписи достаточно иметь в аудитории телевизор и видеомagneфон, а также набор тематических учебных видеокассет.
- 5) Видеозапись имеет такое преимущество, как **обратная связь**. С помощью стоп-кадра, повторов, возвратов видеозапись реагирует на индивидуальные особенности восприятия и запоминания учащихся.
- 6) **Гибкая монтажно-драматическая**

структура, позволяющая варьировать методическую подачу языкового материала, фрагментов фильмов, дикторского текста и т.д. с учетом различных видов памяти учащихся, степени их языковой подготовки, этапов обучения.

Видеофильмы, созданные в соответствии с программой или в качестве сопровождения к учебнику, реализуют такой важный методический принцип, как соизучение языка и культуры. Их значимость особенно возрастает в случае отсутствия речевой среды. Воссоздание реальной действительности страны изучаемого языка в этом случае является доминирующей методической задачей.

На начальном этапе обучения видеозаписи могут эффективно применяться для целей семантизации языкового и речевого поведения носителей языка, воссоздания стандартных речевых ситуаций, семантизации лингвострановедческих реалий, тематических иллюстраций разных разделов курса.

О с н о в н ы е п р и е м ы р а б о т ы с в и д е о м а т е р и а л о м

Начинающим работать с видео рекомендуется сначала освоить основные приемы, а затем переходить к дополнительным [Blueprint Video Teaching Tips: 4]. Приемы эти подразделяются согласно трем стадиям видеоурока: до просмотра, во время просмотра и после просмотра.

ДО ПРОСМОТРА

Вопросы по эпизоду

На ранних ступенях рекомендуется задавать простые вопросы, касающиеся действующих лиц, их окружения, действия и сюжета. Таким образом учащиеся повторяют увиденное, проводится активизация изучаемых структур и лексических единиц.

Пересказ сюжета

Существует несколько способов пересказа.

Вариант 1.

Преподаватель начинает пересказ с помощью одного предложения. Вслед за ним каждый учащийся должен добавить по одному предложению, логически продолжающему рассказ. В качестве подсказки можно использовать выписанные на доске ключевые слова и выражения или серию фотографий, передающих ход событий.

Вариант 2.

Учащиеся восстанавливают порядок следования событий с помощью спутанных предложений, нумеруя их или читая по порядку. Если некоторые учащиеся отсутствовали на предыдущем занятии, они могут наверстать упущенное, задавая вопросы по сюжету.

Предсказание

До просмотра на доске выписываются несколько предложений из текста с четко прослеживаемыми ударением и интонацией. Учащиеся просят прочитать эти предложения, меняя логическое ударение и интонацию, а затем решить, какой из вариантов они ожидают услышать в оригинале и пометить его в записях. Когда во время просмотра они услышат оригинальную версию, можно сравнить ее с предполагаемой.

ВО ВРЕМЯ ПРОСМОТРА

Без звука

Вопросы

Во время просмотра задаются вопросы о действующих лицах: где они находятся и что происходит. Эти вопросы должны помочь

Andrej RAČKOVSKI

учащимся понять диалог/полилог. Для того, чтобы задать длинные вопросы, требующие больше времени для ответа, используется стоп-кадр. Этот прием наиболее эффективен при просмотре коротких видеоклипов с обилием действия.

Комментарий

Учащиеся просматривают видеоклип и решают в парах или группах, какие слова им понадобятся для пересказа сюжета. Затем они снова просматривают клип и по очереди его комментируют. Выбранный клип должен содержать как можно больше действия.

Без изображения

Время от времени можно разнообразить приемы работы с видео, выключая изображение или закрывая экран, чтобы был слышен только звук. Проигрывается часть клипа, а учащиеся должны сказать, кто говорил, где находились люди, чем они занимались, куда пошли, о чем они говорили и т.д. Когда информация собирается воедино, клип просматривается с изображением, и оригинальная версия сравнивается с интерпретацией.

Со звуком и изображением

Предсказание

Клип просматривается полностью со звуком и изображением, делая паузы для того, чтобы учащиеся предсказали или предугадали, что действующие лица скажут или сделают.

Повторение

Во время просмотра делаются паузы после ключевых выражений, которые учащиеся должны повторить вслед за действующими лицами.

Повторение по памяти

После знакомства с видеоклипом учащиеся просматривают его снова. Преподаватель останавливает пленку в кульминационные моменты, называя учащихся, которые должны воспроизвести следующий текст по памяти.

ПОСЛЕ ПРОСМОТРА

Отводится время для заданий, не требующих использования видео. Это могут быть ролевые игры, составление диалогов, дискуссии, письменные задания, тематически и функционально связанные с просмотренным видеоклипом.

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ПРИЕМЫ.

Эти приемы следует применять выборочно, наряду с основными, описанными выше.

Видеоцитаты

Преподаватель выбирает наиболее запоминающиеся выражения из клипа до просмотра.

Цитаты записываются на доске, а учащихся просят обсудить, кто мог это сказать, кому, где и т.д. Затем во время просмотра предположения проверяются и сравниваются.

Анализ текста

Учащимся раздаются копии текста видеоклипа. Текст читается студентами самостоятельно или с помощью преподавателя предложение за предложением, анализируя трудные слова и выражения. Затем клип просматривается без звука. Преподаватель обсуждает с учащимися возможные варианты прочтения текста, используя жесты и мимику говорящих в качестве подсказки. После обсуждения учащиеся работают в группах или парах (в зависимости от количества действующих лиц) и читают текст. Следующий за этим просмотр со звуком дает возможность сопоставить оригинальную версию с интерпретацией.

Раздельное прослушивание и просмотр

Учащиеся разбиваются на две группы. Одну группу просят покинуть класс на время, пока вторая группа просматривает видеоклип без звука. Затем группы меняются местами. На этот раз первая группа прослушивает тот же клип без изображения. Вторая группа возвращается, и весь класс в парах обсуждает и решает, что произошло и что было сказано, пытаясь воссоздать общую картину. Обсуждение можно завершить совместным просмотром.

О чем они думают?

Этот вид заданий основан на идее, что люди не всегда говорят, о чем они думают. Для этого пленка останавливается в ключевых местах, и учащихся просят угадать мысли говорящих.

Ролевые игры, основанные на тексте видеоклипа

Учащимся раздаются роли для углубленного изучения. Во время просмотра видеоклипа они должны внимательно следить за игрой актеров. Затем их просят разыграть роль по памяти. Нет необходимости точно воспроизводить слова, но игра должна быть как можно ближе к оригиналу. Если видеоклип очень короткий, роли можно выучить наизусть, а затем при просмотре без звука дублировать говорящих.

Анализ характера действующих лиц

Учащиеся называют несколько слов, характеризующих действующих лиц, и обосновывают свой выбор, анализируя их действия и поступки.

Анализ сюжета

Учащиеся пишут мини-сочинение о том, что им понравилось в просмотренном клипе, что они

нашли полезного, смешного, интересного, и даже неинтересного. На более продвинутом этапе тот же клип можно проанализировать с точки зрения языка или рассмотреть культурные реалии другой страны, если таковые были отражены.

Подготовка собственного видеоклипа
Преподаватель и учащиеся, имеющие собственную видеокамеру, могут снять себя на пленку, разыгрывая наиболее понравившиеся эпизоды из просмотренного видеоклипа.

Л и т е р а т у р а

1. Allan, M. Teaching English with Video, Longman: London, 1986.
2. Blueprint Video Teaching Tips, Addison Wesley Longman: London and New York, 1996.
3. Lonergan, J. Video in Language Teaching, Cambridge University Press: Cambridge, 1984.
4. Stempleski, S., and Tomalin, B. Video in Action: Recipes for Using Video in Language Teaching, Prentice Hall International ELT.
5. Мустейкене И. Телевизионные уроки по синтаксису русского языка в VIII классе.- Каунас, 1981.

**Борис Носик. “Мир и Дар
Владимира Набокова. Первая
русская биография”. М.:
“Пенаты”, 1995. – 552 с.**

Биографии и творчеству Владимира Набокова посвящены многочисленные исследования. Рецензируемая работа, вышедшая в 1995 году, занимает среди них особое место, потому что является первой русской биографией писателя. Эта книга о мирах Набокова – о России, в которой прошло счастливое детство; о Европе и Америке, в которых писателю пришлось жить в эмиграции; о Мире, отражённом в творчестве писателя; о Даре литературного гения и личного счастья.

Автор биографии московский писатель Борис Носик, являющийся также переводчиком произведений Набокова, включил в исследование воспоминания и материалы из архивов семьи, родственников, современников писателя. Книга прекрасно иллюстрирована, содержит фотоснимки из архивов семьи писателя и его родных.

Биография состоит из семи глав. В первой и второй главах рассказывается о счастливых годах детства и начала юности писателя в России.

Владимир Владимирович Набоков родился 22 апреля 1899 года в образованной и богатой петербургской семье. Биограф отмечает, что во всех шестнадцати законченных и двух незаконченных романах писателя присутствует рай набоковского детства. В семье Лоди (так на английский манер называли своего первенца родители) жил в мире английско-русско-французской речи, и первой его няней была англичанка. У Володи были два брата и две сестры, но он был самым любимым и избалованным из набоковских детей (Взрослый Набоков призывал родителей: “Балуйте детей побольше, господа, вы не знаете, что их ожидает”). С детства Володя был двуязычен, много читал. На седьмом году жизни началось увлечение бабочками, которое сделало его “своим среди цветов, трав и живых тварей этого мира” (с.51). Среди других увлечений были шахматы, теннис и бокс.

После Октября 1917 года счастливый рай детства и юности рухнул, в него вошли смерти

знакомых и родственников, и 15 апреля 1919 года русский берег навсегда скрылся с глаз семьи Набоковых.

Третья, четвёртая и пятая главы биографии повествуют о годах эмигрантской жизни Набокова в Европе. С 1 октября 1919 года Володя стал студентом Кембриджа. “Незримая стена отгораживала его от, казалось, таких близких и понятных ему англичан, а тоска по оставленному вдруг навалилась на плечи юного Набокова. ... Как и прочие эмигранты, он называет предмет своей любви. Россия. Русская речь. Русский пейзаж. Русская поэзия...” (с.116).

Затем эмигрантская жизнь в Берлине, где 22 марта 1922 года был застрелен черносотенцами отец писателя Владимир Дмитриевич Набоков, об утрате которого так сказал Иван Бунин: “... даже если Господь пошлёт “новой” России самые щедрые блага, когда ещё снова увидит она Набоковых” (с.148). После смерти отца жизнь в Берлине для двадцатитрёхлетнего Набокова, его семьи становится всё труднее. Но там он встретил Веру Слоним, которая стала “... его музой и вдохновительницей, хранительницей очага и матерью его ребёнка, его первой читательницей, его секретарём и машинисткой, критиком той единственной категории, которая способна писателю помочь (понимающим, одобряющим и подбадривающим), его литературным агентом... и биографом” (с.196). Благодаря Вере, Набоков не сломался, борясь с нищетой, и “...отстоял своё право нищей свободы и писательства” (с.202). Свой третий роман “Защита Лужина” Владимир Набоков писал “...в гостиничном номере на небольшом столе, покрытом клеёнкой, где стояли четыре тома словаря Даля, чернильница, пепельница и лежала неизменная пачка крепких французских сигарет” (с.238). Романы Набокова становились всё сложнее, поэтому продавать их издателям было всё труднее. Биограф отмечает, что 30 лет (с 1929 до 1959 года) сложной работы не принесли

Набокову материального благополучия, но принесли завидную славу в узком кругу русской эмиграции (Нина Берберова назвала Набокова в своих мемуарах “оправданием эмиграции”).

В 30-х годах Набоковы вынуждены были перебраться в Париж, где писатель напряжённо работал. Набоков казался ровесникам - писателям-эмигрантам “...слишком жизнерадостным, слишком удачливым, слишком плодовитым и, главное, - неприлично талантливым” (с.291), хотя в те годы ему пришлось пережить и смерть любимой матери в тесной палате пражской больницы, и смерть друзей (поэта Владислава Ходасевича) и знакомых, что нашло отражение в одном из лучших стихотворений Набокова “Поэты”: “Пора, мы уходим – ещё молодые, со списком ещё не приснившихся снов, с последним, чуть зримым сияньем России на фосфорных рифмах последних стихов”. В 1940 году Набоковы уезжают из европейской полунищеты в Америку.

Американскому периоду в жизни Набокова посвящены шестая и седьмая главы биографии. В Америке писатель сочетал напряжённый литературный труд с преподавательской работой в университетах, где читал студентам курсы русской и зарубежной литературы, то работая временно ассистентом профессора, говорившего на ужасном одесском жаргоне, то подрабатывая в Институте зоологии. Преодоление неизвестности, восхождение к славе и материальному благополучию начались после издания романа “Лолита”, в котором каждый открывает “что-нибудь своё, в меру своей образованности, чувствительности, опыта (и в меру своей испорченности тоже)” (с.445). Издание набоковского романа о бедной американской девочке помогло вернуть из небытия и его русские шедевры, бросить преподавательскую работу, путешествовать по Америке и Европе, то есть наконец заниматься только тем, что доставляло в жизни наибольшее удовольствие – писанием и охотой на бабочек. Умер Владимир Набоков 2 июля 1977 года.

Борис Носик согласен с выводами других набоковедов о том, что Набоков унаследовал от русской литературы традицию точного и детализированного изображения действительности и пушкинскую простоту, поражающую пуще самой сложной магии, которые “рождают своеобразный эффект “консервативного новаторства” (с.271), особенно в “Даре” - романе о русской литературе и последнем романе на русском языке.

Значительное место в биографическом исследовании занимает описание вынужденного (эмиграция вымирала) и мучительного для Набокова (с раннего детства двуязычного) перехода от писания на родном русском языке на английский. Набоков, даже в эмиграции, особенно в Берлине, долго “...оставался в рамках русской колонии и русской литературы, в стихии русского языка” (с. 279). В набоковских стихах и прозе слышатся отголоски угрызения совести и ощущение “предательства” по отношению к родному языку (например, в стихотворении “Прощание”). В Америке Набоков пишет английские стихи, переводит свои стихи на английский, переживая “жесточайшую психологическую драму” в процессе “мучительного перехода на второй язык, и порой уверенность в своих силах покидает его, ему начинает ... казаться, что он пишет на “второстепенном” английском и что он теряет свой русский “музыкально недоговорённый лад” (с.405). В процессе работы над русской “Лолитой” Набоков пришёл к общим выводам о взаимной непереводимости двух изумительных языков: “Телодвижения, ужимки, ландшафты, томление деревьев, запахи, дожди, тающие и переливчатые оттенки природы, всё нежно-человеческое (как ни странно), а также всё мужицкое, грубое, сочно-похабное, выходит по-русски не хуже, если не лучше, чем по-английски; но столь свойственные английскому тонкие недоговорённости, поэзия мысли, взаимная переключка между отвлечёнейшими понятиями, роение односложных эпитетов, всё это, а также всё относящееся к технике, модам, спорту, естественным наукам и противоестественным страстям – становится по-русски топорным, многословным и часто отвратительным в смысле стиля и ритма” (с.506).

“Биография писателя, по мнению Набокова, это прежде всего история его произведений” (с.254). Актуальность исследования Бориса Носика в том, что у каждого, постигающего “Мир и Дар Владимира Набокова”, возникает немедленное желание читать и перечитывать набоковские книги (и не только знаменитую “Лолиту”), потому что читатель получает некоторую подготовку, без чего “...можно не понять многого в книгах Набокова, а чем больше в них будет разгадано, тем больше будет наслаждение ими” (с.260).

Ana ŽARKOVA

T u r i n y s

k a l b o t y r a

<i>Natalja Aleksejeva</i>	3
<i>Наименования бытовых реалий в одном старообрядческом говоре северо-восточной Литвы</i>	
<i>Juozas JURKĖNAS</i>	7
<i>Собственное имя в лексической системе языка</i>	
<i>Irena Masoīt</i>	12
<i>О некоторых видах взаимодействия языков в многоязычном обществе (на примере речи поляков Литвы)</i>	
<i>Kazys Musteikis</i>	19
<i>Выражение волеизъявления безглазольными конструкциями</i>	
<i>Ernesta Račienė, Jurgita Šapalaitė</i>	27
<i>Deutsche Modalpartikeln und ihre Entsprechungen im Litauischen</i>	
<i>Simona Steponavičienė</i>	35
<i>Directive Communication: Prosodic Representation of the Speaker's Desire to See a Directive Speech Act Effected</i>	
<i>Algimantas Vaišnoras</i>	42
<i>La correlazione dell'oggettività e soggettività nella categoria lessico-grammaticale dell'elativo e dei suoi sinonimi in italiano, francese e lituano</i>	
<i>Daiva Verikaitė</i>	47
<i>Some Aspects of Personal Reference in the Texts of Science English</i>	

l i n g v o d i d a k t i k a

<i>Natalja Avina, Tatjana Čečet</i>	54
<i>Полилог как средство формирования речевых навыков и умений при обучении иностранному языку</i>	
<i>Janina Buitkienė</i>	59
<i>Needs Analysis in ESP (English for Specific Purposes)</i>	
<i>Natalja Kulibina</i>	65
<i>Когнитивные стратегии чтения художественной литературы на уроке русского языка как иностранного</i>	

j a u n ū j ū m o k s l i n i n k ū d a r b a i

<i>Inga Kitkovskaja</i>	71
<i>К вопросу о связности текста (И.Бунин "Часовня")</i>	
<i>Andrej Račkovski</i>	77
<i>Видео как аудиовизуальное средство обучения иностранному языку</i>	

r e c e n z i j o s

<i>Ana Žarkova</i>	83
<i>Борис Носик. "Мир и Дар Владимира Набокова. Первая русская биография". М.: "Пенаты", 1995. – 552 с.</i>	

Dizainas: Jurga Januškevičiūtė-Tėvelienė

Žmogus ir žodis
Svetimosios kalbos
Mokslų darbai

T. 1. Nr. 3

10,75 sp. l. Tir. 150 egz. Užsak. Nr. 88
Išleido Vilniaus pedagoginis universitetas
Studentų g. 39, LT-2034 Vilnius
Maketavo ir spausdino VPU leidykla
T. Ševčenkos g. 31, LT-2009 Vilnius