

Social communication of seniors

[Socialna komunikacia seniorov]

Ctibor Hatar

DOI: 10.18355/XL.2019.12.03.01

Abstract

The submitted study is the author's output from solving the research project VEGA no. 1/0001/18 called Preparation for aging and old age - possibilities of andragogical intervention. The study explains the concept of social communication that is perceived here as the key psychical need of people in the old age. The author looks at social communication from chosen sciences, and he deals, in more detail, with functions, motives, specific features, and barriers in social communication with seniors. He also offers possibilities of developing social communication in the senior age.

Key words: social communication, psychic needs of seniors, seniors, functions, motives, specifics, and barriers of social communication, possibilities of development of social communication

Abstrakt

Predkladaná štúdia, ktorá je autorovým výstupom z riešenia výskumného projektu VEGA č. 1/0001/18 s názvom *Príprava na starnutie a starobu – možnosti andragogickej intervencie*, približuje sociálnu komunikáciu ako kľúčovú psychickú potrebu osôb v seniorskom veku. Autor na sociálnu komunikáciu nazerá cez prizmu vybraných vied a bližšie sa venuje funkciám, motívom, špecifikám a bariéram sociálnej komunikácie so seniormi, ako aj možnostiam rozvíjania sociálnej komunikácie v seniorskom veku.

Kľúčové slová: sociálna komunikácia, psychické potreby seniorov, seniori, funkcie, motívy, špecifiká a bariéry sociálnej komunikácie, možnosti rozvíjania sociálnej komunikácie

Úvod

O sociálnej komunikácii v jej rozmanitých podobách sa neraz diskutuje ako o psychickej potrebe, o kľúčovej alebo sociálnej kompetencii či o interakčnom procese v spoločenskom živote každého človeka, seniorov z tejto skupiny nevynímajúc. Sociálna komunikácia sprevádza psychosociálny vývin každého jednotlivca od narodenia až po smrť (porovnaj napr. Langmeier, Krejcirova, 1998; Vagnerova, 2000), a zároveň sa svojím spôsobom priamo premieta v *spoločenských a občianskych kompetenciách* a v *kompetencii komunikovať v materinskom a cudzom jazyku*, o ktorých sa zmieňuje *Odporúčanie Európskeho parlamentu a rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie* vo svojej prílohe *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec*. N. Chomsky (1966, in: Vybiral, 2009: 48) chápe pod kompetenciou v psycholingvistickom kontexte schopnosť človeka v danom jazyku neobmedzene vytvárať nové vety. „Človek pozná a ovláda systém znakov, rozumie pravidlám jeho kombinatoriky, vie ho správne použiť a pozná, ak je použitý nesprávne“ (Vybiral, 2009: 48). Uvádzané vymedzenie akcentuje predovšetkým jazykový rozmer (sociálnej) komunikácie. Treba ale uviesť, že sociálna komunikácia má vo svojom základe aj sociálny rozmer, ktorý zdôrazňuje napr. M. Hupkova (2010: 141), keď uvádza, že sociálna komunikácia je jednou zo sociálnych kompetencií človeka. Na strane druhej V. Strnadova (2011: 26)

píše o sociálnej komunikácii ako o interakcii pomocou verbálnych alebo neverbálnych kódovaných symbolov.

Viaceré z popisovaných atribútov sociálnej komunikácie prezentujeme v našej štúdií, avšak s dôrazom na seniorský vek, hoci mnohé v práci citované publikácie sa (sociálnej) komunikácii venujú skôr všeobecne.

Sociálna komunikácia ako kľúčová psychická potreba seniorov

P. Hartl a H. Hartlova (2010: 433) definujú potrebu ako „stav človeka, ktorý znamená porušenie vnútornej rovnováhy (homeostázy) či nedostatok vo vonkajších vzťahoch osobnosti“. Azda najznámejšia sa javí hierarchia potrieb A. Maslowa, ktorý rozlišuje nižšie (fyziologické) a vyššie (psychogénne) potreby (Hartl, Hartlova, 2010: 179).

Samotná prax dosvedčuje, že potreby človeka variujú s jeho vekom, sociálnym statusom, zdravotným stavom a vplyvom mnohých ďalších vonkajších i osobnostných faktorov. Odchodom človeka z pracovného života, v dôsledku dosiahnutia starobného dôchodku, sa neraz od fundamentov mení jeho osobný i spoločenský život (viac o tom napr. Vagnerova, 2000; Balogova, 2005; Haskovcova, 2010; Krivohlavy, 2011; Kovac, 2013).

M. Vagnerova (2000: 467-470) bližšie špecifikovala psychické potreby seniorov (a zmeny v nich) v období ranej staroby, ku ktorým zaraďuje *potrebu stimulácie* (súvisí s dostatočným prísunom zmysluplných aktivít a podnetov, ktoré by staršieho človeka adekvátne naplňali), *potrebu orientácie a učenia* (seniori musia hľadať nový životný štýl a učiť sa novým adaptačným stratégiám, potrebným pre zvládanie životných zmien), *potrebu aktivity* (nájsť pre staršieho človeka činnosti, ktoré by mohol vykonávať, a zároveň by sa pri nich cítil užitočný), *potrebu citovej istoty a bezpečia* (senior potrebuje byť niekam zaradený a ostatnými členmi spoločenstva akceptovaný), *potrebu sebarealizácie* (hľadanie nového spôsobu sebarealizácie a sebaoprotvrdenia) a *potrebu otvorenej budúcnosti* (seniori sa musia vyrovnáť s realitou, že už nebudú vykonávať profesijnú rolu a musia si nájsť iný zmysel svojho života).

Z výskumu, ktorý sme realizovali v takmer všetkých krajoch Slovenska v zariadeniach pre seniorov na vzorke 259 respondentov, ktorými boli inštitucionalizovaní seniori, vyplynulo, že *spoločenské posedenia* (50,97%), *spoločné stretnutia so seniormi z iných zariadení* (35,91%) a *hranie spoločenských hier* (31,66%) ako konkrétne podoby sociálnej komunikácie (resp. interakcie) patria k tým aktivitám, o ktoré prejavili seniorskí klienti najväčší záujem (Hatar, 2014: 43-44). Svojím spôsobom aj výskum N. Hrapkovej (2008: 32-33) na vzorke 841 respondentov, ktorými boli poslucháči U3V, resp. jej podobných inštitúcií z viacerých krajín, potvrdil, že respondenti vidia význam štúdia vo vyššom veku v tom, že, okrem iného, majú *sociálny kontakt a spoznávajú nových ľudí* (53 %). Aj výskum B. Balogovej (2008: 20), do ktorého sa zapojilo 51 študentov U3V PU v Prešove, dokazuje, že druhým najpočetnejšie zastúpeným motívom, prečo sa rozhodli pre toto štúdium, bolo *stretávanie sa s ľuďmi a nadobúdanie nových sociálnych kontaktov* (61 %).

Prax dosvedčuje, no túto skutočnosť potvrdzujú nielen už zmieňované, ale aj rôzne ďalšie výskumné zistenia (napr. Zimermanova, 2012; Lenhardtova, M. et al., 2015; Homolova, E., 2018), že starší ľudia sa zúčastňujú rozmanitých aktivít najmä kvôli sociálnemu kontaktu a sociálnej komunikácii, ktorá je jeho súčasťou. Preto zvlášť v tejto fáze života hrajú významnú úlohu rôzne pravidelné i príležitostné činnosti, na ktorých starší ľudia obligatórne alebo fakultatívne participujú. Tieto činnosti môžu mať tak súkromný (napr. starostlivosť o vnúčatá alebo o iných nesebestačných členov rodiny), ako aj verejný (napr. dobrovoľníctvo, záujmové inštitucionálne vzdelávanie) charakter.

Význam, špecifiká a limity sociálnej komunikácie so seniormi

Sociálna komunikácia má svoje miesto v rôznych oblastiach spoločenského života, a zároveň predstavuje predmet skúmania rôznych vied či vedných disciplín, ktoré na ňuazerajú cez vlastnú prizmu.

Sociológ B. Geist (1992: 175) uvádza, že „sociálna komunikácia je taká komunikácia, ktorej zmysel je orientovaný na partnera (jedinca, sociálny útvar, a pod.) rovnakého druhu, tzn., že je interakčným procesom vzájomného dorozumievania, ktorým sú medzi partnermi spravidla rovnakého druhu oznamované, príp. vymieňané konvencionálne znaky, platné v určitom referenčnom systéme významov, reprezentujúcich intendované významy“. Psychológovia P. Hartl a H. Hartlova (2010: 259-260) konštatujú, že sociálna komunikácia netkvie iba v obyčajnom prenose informácií, ale predpokladá aj (ich) porozumenie, v podstate predstavuje partikulárnu súčasť (prípád) interakcie (porovnaj tiež interakcia a sociálna interakcia: Hartl, Hartlova, 2010: 227). M. Gondova (1999: 16) taktiež píše, že „súčasťou sociálnej interakcie a percepcie je aj sociálna komunikácia“. Podobne sa zmieňuje o komunikácii a interakcii aj K. H. Delhees (1994: 12), ktorý vysvetľuje rozdiel medzi nimi, pričom raz popisuje interakciu a potom zase komunikáciu ako nadradený pojem. Autor sumarizujúci uvádza, že „pri komunikácii sú silnejšie zdôrazňované obsahy interpersonálnej situácie a ich význam pre interakčného partnera a pri interakcii vzťah medzi partnermi a jeho význam pre nich“ (Delhees, 1994: 12). V. Strnadova (2011: 26) poznamenáva, že „interakcia sa môže v pozitívnej podobe realizovať ako kooperácia alebo participácia, konsenzus (dohoda) alebo akomodácia (prispôsobenie). V negatívnej podobe ako kompetícia (súťaživosť), rivalita (súperenie), diskriminácia, konflikt alebo boj“.

Sociálna komunikácia, podobne ako pedagogická komunikácia, má niekoľko rovín, zjednodušene môžeme hovoriť o *obsahovej rovine*, *procesuálnej rovine* a o *vzťahovej rovine* (Gavora a kol., 1988, in: Sutakova, Ferencova, Zahatnanska, 2017: 15), i keď M. Hupkova (2010: 144) uvádza iba obsahovú (denotatívnu) a formálnu (konotatívnu) úroveň sociálnej komunikácie.

Ako sme už naznačili na inom mieste našej štúdie, sociálna komunikácia má pre seniorov veľký význam. Z. Vybiral (2009: 31-32) popisuje sedem funkcií komunikácie, a to *informatívnu* (informovať), *inštruktážnu* (inštruovať), *persuazívnu* (presvedčiť), *vyjednávaciú/operatívnu* (vyjednať, dohodnúť sa), *zábavnú* (pobaviť), *fatickú/kontaktnú* (kontaktovať sa) a *sebaprezenačnú* (predviesť svoju funkciu. J. Gabura (2010: 13), odvolávajúci sa na iných autorov, uvádza ďalšie funkcie sociálnej komunikácie, ako napr. *výchovno-vzdelávacia*, *socializačná*, *motivačná*, *uniková* a *ventilačná*, ktoré sa spolu s predchádzajúcimi funkciami v nemalej miere odrážajú aj v sociálnej komunikácii seniorov. Motivácia k účasti na (sociálnej) komunikácii je u každého seniora iná. Vo všeobecnosti možno rozlišovať niekoľko motívov komunikácie, ako napr. *kognitívna motivácia* (senior sleduje odovzdanie nejakej myšlienky, poznatku, vyjadrenie názoru a pod.), *zistovacia a orientačná motivácia* (senior sa pýta, aby sa lepšie orientoval v názoroch, postojoch, témach, o ktorých sa baví, a pod.), *združovacia motivácia* (senior vstupuje do komunikácie, pretože má potrebu nadväzovať sociálne kontakty), *sebapotvrzovacia motivácia* (ide o potvrdenie si vlastnej ceny), *adaptačná motivácia* (senior komunikáciou vyjadruje svoje postavenie, sociálne roly, zároveň sa prispôbuje prostrediu atď.), „*presilová*“ *motivácia* (vychádza z potreby človeka uplatniť sa, upútať na seba pozornosť a pod.), *pôžitkárska motivácia* (súvisí napr. s potrebou človeka oddýchnuť si, zabaviť sa a pod.), *existenciálna motivácia* (komunikácia, ktorá dáva zmysel života) a i. (Vybiral, 2009: 33-35).

Komunikácia so seniormi v rôznych sociálnych situáciách (v rodine, medzi priateľmi, na verejnosti, v ďalšom vzdelávaní a pod.) má svoje špecifiká, nehovoriac o osobitostiach komunikácie so seniormi vôbec. A. Pokorna (2010: 54) menuje faktory, ktoré ovplyvňujú *schopnosť seniora prijímať obsah komunikácie*, a to sú fyzické, psychické, kognitívne a psychosociálne zmeny. Ďalej menuje činitele, ktoré ovplyvňujú *schopnosť seniora dekódovať obsah komunikácie*, ako napr. súčasný psychický a fyzický stav, kognitívne zmeny, temperament, charakter, vzdelanie a pod. Poslednú skupinu faktorov tvoria tie, ktoré ovplyvňujú *schopnosť seniora produkovať nové obsahy či reakcie na pôvodnú informáciu*. Ide o nasledovné faktory: súčasný psychický a fyzický stav, kognitívne zmeny, vekové osobitosti sémantickej a epizodickej pamäti, schopnosť slovnej produkcie a ďalšie (Pokorna, 2010: 54).

Neraz sú nezvládnuté pravidlá komunikácie so seniormi pôvodcom medzigeneračných, ale aj vnútrogeneračných konfliktov¹, nezaujmu seniorov o komunikáciu, nepochopenia sprostredkovaného obsahu a pod. M. Hauke (2014: 86-87) preto odporúča rešpektovať určité pravidlá pri (sociálnej) komunikácii so seniormi, a to: 1) Nedávať rady, pokiaľ o ne senior nestojí. 2) Rešpektovať seniora aj s jeho zvláštnosťami. 3) Vnímať želania seniora a nebrať ich na ľahkú váhu. 4) Pracovať s príbehom seniora, ktorý nám rozpráva. 5) Nepasovať sa do úlohy záchrancu a riešiť problémy za seniora. 6) Nebagatelizovať problémy seniora. 7) Komunikovať so seniorom takým spôsobom, ktorý zodpovedá jeho veku.

Faktom však zostáva, že *jednoduchosťou* (s prihliadnutím na vek, schopnosti, zdravotné obmedzenia a i.), *usporiadanosťou* (obsahu komunikácie), *stručnosťou* a *podnetnosťou* (zaujímavosť, aktuálnosť a emočná stránka obsahu komunikácie) možno doceliť, že komunikácia (so seniormi) bude zrozumiteľná (Hauke, 2014: 87). Autorka ďalej uvádza, že v komunikácii so staršími ľuďmi treba hovoriť adekvátne nahlas, správne artikulovať, prihliadať na fyzický stav a iné zdravotné obmedzenia, používať slovník staršej generácie, trpezlivo počúvať, využívať taktlnú komunikáciu a prispôbiť im tempo reči (Hauke, 2014: 88).

Proces starnutia, ktorý sa prejavuje v oblasti biologickej, psychickej, sociálnej a duchovnej (bližšie o tom napr. Cornanicova, 1998; Vagnerova, 2000; Hotar, Paska, Perhacs et al., 2000; Balogova, 2005; Krivohlavy, 2011; Kovac, 2013 a i.), i samotná staroba neraz prinášajú do života starnúceho a starého človeka rôzne prekážky, s ktorými sa musí vyrovnáť, príp. ich preklenúť. Rôzne bariéry sa objavujú aj v rovine komunikačnej. M. Venglarova (2007: 74-75) ich člení do troch skupín, a to *bariéry na strane seniora* (neochota, nedôvera, obavy, tabu témy, únava, stres, úzkosti a i.), *bariéry na strane pracovníka*, príp. možno dodať *komunikačného partnera* (strach zo závažných tém, nedostatok času, zlá skúsenosť so seniorom a i.) a *bariéry, ktoré sa vyskytujú v prostredí* (hluk, absentujúce súkromie, zhon a ďalšie). Autorka ďalej správne poznamenáva, že pokiaľ senior fyzicky trpí v dôsledku rôznych zdravotných problémov, ktoré má, jeho záujem o spoločenskú rovinu komunikácie klesá (Venglarova, 2007: 75). A. Pokorna (2010: 53) píše o *vnútorných bariérach*, ku ktorým radí napr. obavy z neúspechu, negatívne emócie, nepripravenosť, fyzické nepohodlie, chorobu a prekážky, vyplývajúce z prežívania či zdravotného stavu seniora, a o *vonkajších bariérach*, medzi ktoré počíta napr. hluk, šum, vizuálne rozptýlenie, neschopnosť počúvať a prekážky z vonkajšieho prostredia.

V sociálnej komunikácii so seniormi hrajú významnú (negatívnu) rolu viaceré z uvádzaných bariér, ktoré je potrebné podľa možností eliminovať. Osobitnú pozornosť si zasluhujú aj nevhodné spôsoby komunikácie so staršími ľuďmi, ako

¹ B. Zapletal a J. Misikova (2002: 31) sa pri výklade pojmu sociálna mobilita, t. j. „pohyb jednotlivcov a skupín v sociálnej štruktúre“, zmieňujú o intrageneračnej (pohyb v rámci jednej generácie) a intergeneračnej (pohyb medzi dvomi alebo viacerými generáciami) mobilite. Uvádzaný model sa dá uplatniť aj v nami riešenej problematike.

napr. elderspeak, directive speech, bossy talk, baby talk, newspeak, nursing speak alebo overly nurturing talk (viac o nich: Pokorna, 2010: 61-67).

V predkladanej štúdií sme venovali zvýšenú pozornosť seniorom bez závažnejších (mentálnych) zdravotných obmedzení, akým je napr. Alzheimerova choroba, ktoré akiste ovplyvňujú aj kvantitu a kvalitu sociálnej komunikácie seniorov medzi sebou navzájom, s rodinou, opatrovateľmi a osobami/inštitúciami z externého sociálneho prostredia. Bližšie sa komunikácii s touto špecifickou skupinou starších osôb venujú rôzne publikácie (napr. Venglarova, 2007; Jirak, Holmerova, Borzova et al., 2009; Hauke, 2014 a ďalší). Len na okraj uvádzame, že okrem zdravotného stavu vplýva na kvalitu komunikácie ešte mnoho ďalších faktorov, ktoré J. Gabura (2010: 35-36), na základe iných prác, zhrnul nasledovne: osobnosť komunikačných partnerov, kvalita percepcie, typ prostredia, participácia ďalších osôb, vonkajší vzhľad komunikačných partnerov, vzťah k adresátovi, recipročný vzťah komunikačných partnerov, kultúrny a časový kontext, motivácia, komunikačné normy, atmosféra a médiá prenosu.

Namiesto záveru

Okrem sociálneho kontaktu a sociálnej komunikácie, zastúpenej v bežnom živote seniorov, existujú aj profesionálne ponúkané aktivity na rozvíjanie komunikačných zručností (spôsobilostí), či sociálnej komunikácie ako takej. Jednou z nich je aj *výcvik personálnych a sociálnych spôsobilostí*, ktorý sa môže realizovať tak u sebestačných seniorov, a to napr. počas štúdia na univerzite tretieho veku (viac o tom: Hupkova, Zimermanova, 2012), ako aj u nesebestačných seniorov, žijúcich v zariadení sociálnych služieb, a to napr. v rámci rôznych povinných a/alebo nezáväzných aktivít (bližšie o tom: Zakon c. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách v znení neskorších predpisov; Hatar, 2014). Ďalšou z možností na rozvíjanie sociálnej komunikácie v starobe je aj *cudzojazyčné vzdelávanie*, ktoré je taktiež zamerané na nadobúdanie či rozvíjanie komunikačných zručností (spôsobilostí), i keď v cudzom jazyku. E. Stranovska (2011: 34) uvádza, že „učenie sa cudziemu jazyku v sebe zahŕňa nielen osvojovanie si výslovnosti, pravopisu, gramatických pravidiel, komunikatívnych zručností a pod., ale aj zmenu seba samého prostredníctvom osvojenia si nových sociálnych noriem, mravov, zvykov kultúry cudzieho jazyka, čo má významný vplyv na sociálnu povahu jednotlivca. Posilňuje sa interkultúrne povedomie, poznanie iných kultúr, zvyklostí a uvedomovanie si vlastnej identity“. E. Homolova (2018: 15) potvrdzuje, že seniori participujú na cudzojazyčnom vzdelávaní aj kvôli sociálnym kontaktom, spoločenskej angažovanosti, zmysluplnému prežívaniu voľného času, zvládaniu zmien, vyplývajúcich z odchodu z pracovného života, ako aj kvôli udržiavaniu vlastných psychických a telesných síl. V našich podmienkach sa problematike cudzojazyčného vzdelávania seniorov venovali napr. C. Hatar a S. Grofcikova (2016), C. Hatar (2016), C. Hatar, P. Jedlickova a M. Muller de Morais (2017), C. Hatar a P. Jedlickova (2018), E. Homolova (2018) a ďalší. V neposlednom rade sa na rozvíjanie sociálnej komunikácie u seniorov môže využiť aj *medzigeneračné učenie*. P. Jedlickova (2017: 29), na základe iných autorov, uvádza viaceré benefity medzigeneračného učenia pre seniorov, medzi inými aj rozvoj sociálnych zručností.² M. Hupkova (2010: 8) konštatuje, že „dôležité sociálne spôsobilosti sa vzťahujú k procesom sociálnej percepcie, sebaopoznávania a poznávania druhých, ku komunikácii, zvládania konfliktov a náročných životných

² Odborná psychologická literatúra používa namiesto pojmu sociálne, príp. komunikačné zručnosti pojem sociálne, príp. komunikačné spôsobilosti (podrobnejšie o tom napr. Hupkova, 2010).

situácií“, pričom sociálne spôsobilosti podľa autorky obsahujú prvky, ktoré sa vzťahujú k sebe samému, a prvky, ktoré sa týkajú medziľudských vzťahov.

Z uvedeného nám vyplýva, že existuje množstvo príležitostí, ako podporovať spoločenský život seniorov, ktorého súčasťou je aj samotná sociálna komunikácia, aby aktívne prežívali obdobie vlastnej staroby (k aktívnemu starnutiu vid' napr. Aktiv Altern: Rahmenbedingungen und Vorschläge für politisches Handeln, 2002; Petrova Kafkova, 2012; Repkova, 2012a,b; Butorova et al., 2013).

Bibliographic references

Aktiv Altern: Rahmenbedingungen und Vorschläge für politisches Handeln. Available online:

http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67215/2/WHO_NMH_NPH_02.8_ger.pdf

BALOGOVA, B. 2008. Edukacia ako zmysel života seniora/ky. In: Svet seniora – senior vo svete. Presov: PU, pp. 11-26. ISBN 978-80-8068-814-1.

BALOGOVA, B. 2005. Seniori. Presov: Akcent Print. ISBN 80-969274-1-8.

BUTOROVA, Z. et al. 2013. Stvrty rozmer tretieho veku. Desat kapitol o aktívnom starnutí. Bratislava: Institut pre verejné otázky. ISBN 978-80-89345-44-1.

CEVELA, R. – KALVACH, Z. – CELEDOVA, L. 2012. Sociální gerontologie. Uvod do problematiky. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3901-4.

CORNANICOVA, R. 1998. Edukacia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku. Bratislava: UK. ISBN 80-223-1206-1.

DELHEES, K. H. 1994. Was ist soziale Kommunikation? In: Soziale Kommunikation. Psychologische Grundlagen für das Miteinander in der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 11-47. ISBN 978-3-663-05986-8. Available online: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-663-05986-8_1

GABURA, J. 2010. Komunikacia pre pomahajúce profesie. Bratislava: UK. ISBN 978-80-223-2752-7.

GEIST, B. 1992. Sociologický slovník. Praha: VP. ISBN 80-85605-28-7.

GIDDENS, A. 1999. Sociologie. Praha: ARGO. ISBN 80-7203-124-4.

GONDOVA, M. 1999. Sociálna percepcia a sociálna komunikácia v podmienkach domovov stredoskolskej mládeže. In: Vychovateľ, vol. 44, n. 3-4, pp. 14-16. ISSN 0139-6919.

HARTL, P. – HARTLOVA, H. 2010. Velký psychologický slovník. Praha: Portal. ISBN 978-80-7367-686-5.

HASKOVCOVA, H. 2010. Fenomen stari. 2. vydanie. Praha : HBT. 368 s. ISBN 978-80-87109-19-9.

HATAR, C. 2016. Cudzojazyčná edukácia inštitucionalizovaných seniorov (nielen) so zdravotným postihnutím. In: LLCE, vol. 3, n. Special edition, pp. 69-84. ISSN 2453-7101. Available online: http://files.jolace.webnode.sk/200002779-4f25e511a3/LLCE_2016_special_edition.pdf

HATAR, C. 2014. Kvalita života inštitucionalizovaných seniorov v edukacnom kontexte. Nitra: UKF. ISBN 978-80-558-0701-0.

HATAR, C. – GROFCIKOVA, S. 2016. Foreign language education of seniors. In: JoLaCE, vol. 4, n. 1, pp. 158-179. ISSN 1339-4045. Available online: <https://content.sciendo.com/view/journals/jolace/4/1/article-p110.xml>

HATAR, C. – JEDLICKOVA, P. 2018. Cudzojazyčné vzdelávanie dospelých ako príprava na starobu v Nemecku a Španielsku. In: Adult education 2017 – in time of resonant social changes. Praha: CAS, pp. 165-175. ISBN 978-80-906894-2-8.

HATAR, C. – JEDLICKOVA, P. – MULLER DE MORAIS, M. 2017. Foreign language education to seniors through intergenerational programmes. In: JoLaCE, vol. 5, n. 1, pp. 103-117. ISSN 1339-4584. Available online: <https://content.sciendo.com/view/journals/jolace/5/1/article-p103.xml>

- HAUKE, M. 2014. Zvladani problemovych situaci se seniory nejen v pecovatelskych sluzbach. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5216-7.
- HOMOLOVA, E. 2018. Jazykova edukacia seniorov. Banska Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1407-3.
- HOTAR, V. – PASKA, P. – PERHACS, J. et al. 2000. Vychova a vzdelavanie dospelych. Andragogika. Terminologicky a vykladovy slovník. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-02814-9.
- HRAPKOVA, N. 2008. Rozmanitost vo vzdelavani seniorov v krajinach Europy – situacia a vysledky prieskumu. In: Svet seniora – senior vo svete. Presov: PU, pp. 27-38. ISBN 978-80-8068-814-1.
- HUPKOVA, M. 2010. Rozvijanie socialnych sposobnosti v pomahajucich profesiach. Nitra: UKF. ISBN 978-80-8094-704-0.
- HUPKOVA, M. – ZIMERMANOVA, M. 2012. Socialno-psychologicky vycvik ako jedna z efektivnych foriem edukacie seniorov. In: Medzigeneracne mosty : vstupujeme do roka medzigeneracnej solidarity. Presov: PU, pp. 213-231. ISBN 978-80-555-0548-0.
- JEDLICKOVA, P. 2014a. Edukacia zdravotne znevyhodnenych dospelych a seniorov v rezidencialnych zariadeniach. Nitra: UKF. ISBN 978-80-558-0611-2.
- JEDLICKOVA, P. 2014b. Medzigeneracne ucenie ako jedna z foriem edukacie seniorov. In: Andragogicka revue, vol. 6, n. 2, pp. 31-37. ISSN 1804-1698.
- JEDLICKOVA, P. 2017. Medzigeneracne ucenie v rodinnom prostredi ako prevencia agresivneho spravania u deti. Nitra: UKF. ISBN 978-80-558-1178-9.
- JESENSKY, J. 2000. Andragogika a gerontagogika handicapovanych. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-823-9.
- JIRAK, R. – HOLMEROVA, I. – BORZOVA, C. et al. 2009. Demence a jine poruchy pameti. Komunikace a kazdodenni pece. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2454-6.
- KADLUBEKOVA, D. 2015. K niektorým otazkam konstituujúcej sa špeciálnej andragogiky. In: Vzdelavatelía dospelých a ich andragogické posobenie. Banská Bystrica: UMB, pp. 321 – 336. ISBN 978-80-557-1008-2.
- KAMINSKA, D. 2017. Duchovni rozmer v peci o seniory. Nepublikovana prednaska. Praha: Centrum Seňorina.
- KALVACH, Z. et al. 1997. Uvod do gerontologie a geriatricie. 1. dil. Gerontologie obecna a aplikovana. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-366-0.
- KELLER, J. 1995. Uvod do sociologie. Praha: SLON. ISBN 80-85850-06-0.
- KOVAC, D. 2013. Umne starnut. Fragmenty. Bratislava: VEDA. ISBN 978-80-224-1280-3.
- KRISTOVA, J. 2009. Komunikacia v osetrovatelstve. Martin: Osveta. ISBN 978-80-8063-160-3.
- KRIVOHLAVY, J. 2011. Starnuti z pohledu pozitivni psychologie. Moznosti, které cekaji. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3604-4.
- KRYSTON, M. et al. 2011. Zaujmove vzdelavanie dospelych. Teoreticke vychodiska. Banska Bystrica: UMB. ISBN 978-80-557-0211-7.
- LANGMEIER, J. – KREJCIROVA, D. 1998. Vyvojova psychologie. Praha: Grada. ISBN 80-7169-195-X.
- LENHARDTOVA, M. et al. 2015. Kooperativna edukacia deti a seniorov v rezidencialnych zariadeniach. Presov: PU. ISBN 978-80-555-1534-2.
- LIVECKA, E. 1979. Uvod do gerontopedagogiky. Praha: USI pri MS.
- MASARIK, P. et al. 1994. Vseobecna a porovnavacia pedagogika. Vybrane kapitoly. Nitra: VSPg. ISBN 80-88-738-16-4.
- MATULCIK, J. 2004. Teorie vychovy a vzdelavania dospelych v zahranici. Bratislava: Gerlach Print. ISBN 80-89142-02-8.

- MOTSCHNIG, R. – NYKL, L. 2011. Komunikace zameraná na človeka. Rozumieť sebe i druhým. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3612-9.
- Odporúčanie Európskeho parlamentu a rady z 18.12.2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie a Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec. Available online: http://nuczv.sk/images/dokumenty_na_stiahnutie/europske_svetove_dokumenty/klucove_kompetencie_pre_celozivotne_vzdelavanie.pdf
- ONDRŮSOVÁ, J. 2011. Stari a smysl života. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1997-2.
- PACOVSKÝ, V. 1990. O starnutí a stari. Praha: AVICENUM. ISBN 80-201-0076-8.
- PERHACS, J. 2004. Geragogika. Nepochikované prednášky. Nitra: PF UKF.
- PERHACS, J. 2011. Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých. 2. upravené vydanie. Praha: Rozlet a Česká andragogická spoločnosť. ISBN 978-80-904824-4-9.
- PETROVA KAFKOVÁ, M. 2012. Dobrovolníctví senioru jako součást aktivního stánutí. In: Sociologia, vol. 44, n. 2, pp. 212-232. ISSN 1336-8613. Available online: <http://www.sav.sk/journals/uploads/05241016Petrova-Kafkova2%20-%20upravena%20studia.pdf>
- PICHAUD, C. – THAREAUOVÁ, I. 1998. Soužití se starsími lidmi. Praha: Portal. ISBN 80-7178-184-3.
- POKORNA, A. 2010. Komunikace se seniory. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3271-8.
- PORUBSKÁ, G. – DURDIAK, L. 2005. Manazment vzdelávania dospelých. Nitra: SlovDidac. ISBN 80-969303-0-3.
- POZAR, L. 1997. Psychologia osobnosti postihnutých. Bratislava: UK. ISBN 80-223-1159-6.
- POZAR, L. 2007. Zaklady psychologie lidí s postihnutím. Třnava: TU a VEDA. ISBN 978-80-8082-147-0.
- PRUSAKOVÁ, V. 2005. Zaklady andragogiky I. Bratislava: Gerlach Print. ISBN 80-89142-05-2.
- RABUSICOVÁ, M. – BRUCKNEROVÁ, K. – KAMANOVA, L. – NOVOTNÝ, P. – PEVNÁ, K. – VAREJKOVÁ, Z. 2016. Mezigenerační učení. Teorie, výzkum, praxe. Brno: MU. ISBN 978-80-210-8460-5.
- REPKOVA, K. 2012a. Dobrovolníctvo v kontexte aktivného stánutí: konceptuálna evolúcia a pretrvávajúce stereotypy. In: Rodina a práca, n. 4, 46 s. ISSN 1336-7153.
- REPKOVA, K. 2012b. Dobrovolníctvo v sektore dlhodobej starostlivosti a aktívne stánutí. In: Sociologia, vol. 44, n. 4, pp. 451-475. ISSN 1336-8613. Available online: <http://www.sav.sk/journals/uploads/09101210Repkova2%20-%20OK.pdf>
- REPKOVA, K. et al. 2010. Dlhodobá starostlivosť o starších na Slovensku a v Európe (I). Neformálna starostlivosť. Kvalita. Bratislava: Institut pre výskum práce a rodiny. ISBN 978-80-7138-130-3.
- STRANOVSKÁ, E. 2011. Psycholingvistiká: determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-181-1.
- STRIZENEC, M. 2007. Novšie psychologické pohľady na religiozitu a spiritualitu. Bratislava: Ustav experimentálnej psychologie. ISBN 978-80-88910-24-4. Available online: http://www.psychologia.sav.sk/upload/MS_Novsie-psychologicke-pohlady-na-religiozitu-a-spiritualitu.pdf
- STRNADOVÁ, V. 2011. Interpersonalní komunikace. Hradec Kralovce: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-157-0.
- SERAK, M. 2009. Zajímavé vzdelávání dospelých. Praha: Portal. ISBN 978-80-7367-551-6.
- SUTAKOVÁ, V. – FERENCOVÁ, J. – ZAHATNANSKÁ, M. 2017. Socialná a didaktická komunikácia. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8168-548-4.

- SVEC, S. 2008. Anglicko-slovenský lexikon pedagogiky a andragogiky. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-21-1.
- SVEC, S. (ed.). 2015. Slovenska encyklopedia edukologie. Bratislava: UK. ISBN 978-80-223-3747-2.
- SVEC, S. et al. 1998. Metodologia vied o vychove. Kvantitatívno-scientifické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukacnom výskume. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-73-5.
- TOKAROVA, A. 2002. K metodologickým otázkam výskumu a hodnotenia kvality života. In: TOKAROVA, A. (ed.). Kvalita života v kontextoch globalizácie a vykonovej spoločnosti. Presov: PU, pp. 11 – 29. ISBN 80-8068-087-6.
- VAGNEROVA, M. 2000. Výchova psychologie. Detství – dospelost – stari. Praha: Portal. ISBN 80-7178-308-0.
- VENGLAROVA, M. 2007. Problematicke situace v peci o seniory. Prirucka pro zdravotnicke a socialni pracovníky. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2170-5.
- VYBIRAL, Z. 2009. Psychologie komunikace. Praha: Portal. ISBN 978-80-7367-387-1.
- ZACHAROVA, E. 2016. Komunikace v ošetrovateľskej praxi. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0156-6.
- Zakon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní v znení neskorších predpisov. Available online: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2009/568/20150901>
- Zakon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách v znení neskorších predpisov. Available online: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/448/>
- ZAPLETAL, B. – MISIKOVA, J. 2002. Přehled vybrané sociologické problematiky. Ostrava: OU. ISBN 80-7042-207-6.
- ZIMERMANOVA, M. 2013. Cooperation between Children and Seniors and Its Impact on the Quality of Life in Residential Care Conditions. In: The New Educational Review, vol. 33, n. 3, pp. 19 – 32. ISSN 1732-6729.
- ZIMERMANOVA, M. 2012. Kooperácia detí a seniorov v rezidenčných podmienkach. Nitra: UKF. ISBN 978-80-558-0177-3.

Words: 3865

Characters: 29 917 (16,62 standard pages)

doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.
Department of Pedagogy
Faculty of Education
Constantine the Philosopher University in Nitra
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
Slovakia
chatar@ukf.sk

Parametric adjectives of Russian and English as representatives of the category of space

Marina S. Achaeva – Nadezda V. Pospelova – Nataliya S. Subbotina

DOI: 10.18355/XL.2019.12.03.02

Abstract

The lexico-semantic group of parametric adjectives, often called adjectives of general size or dimensional adjectives, is a universal class of words for all languages since spatial categories reflect the process of a person's world cognition. As it is known, lexico-semantic variants of the meanings of parametric adjectives enter into the sense groups with the semantics of space, distance, size or time. The choice of this group of lexical units is because parametric adjectives are actively metaphorized in the speech process and, therefore, with their figurative meanings they may intersect with the adjectives of other lexico-semantic groups. In the process of metaphorization, parametric adjectives can characterize the person, properties, or qualities of the personality, psychic, and mental state. The notions of parametric attributes of objects and space in general, coded in linguistic meanings and verbalized in words, reveal themselves in the processes of semantic derivation. The semantic study of the of identifying words, the specific features of their functioning in the language will allow us to approach the understanding of the language picture of the world of particular people, to reveal the originality of their worldview, the national and cultural specifics of the language, its connection with the material and spiritual life of the people. Parametric adjectives of Russian and English languages, such as *wide*, *narrow*, *long*, *short* are the objective of the study of this article, namely their specific semantic structure, cognitive characteristics, and compatibility properties.

Key words: parametric adjectives, semantics, polysemy, compatibility, metaphorical meaning

Introduction

As it is known, the vocabulary of each language has its own national identity, which is expressed both in the specific features of lexical units and in the ability to bundle the entire vocabulary into separate lexical strata. The systematic nature of vocabulary is manifested in the fact that words enter into different relationships with each other and form interacting groups and series. The adjective is included in the lexico-semantic class of predicate words denoting the non-process attribute (property) of an object, event, or other attribute denoted by a name. An adjective means either a qualitative attribute of an object, outside its relation to other objects, events or signs, or a relative sign that designates the property of an object through its relation to another object, feature, event (Linguistics, 1998).

According to R. Pustet, although adjectives are generally acknowledged as an important component of the description of the parts-of-speech system of any one language, it has often been argued, on morphosyntactic grounds, that many languages do not have adjectives. However, at the semantic level, every language seems to be equipped with adjectival concepts. These denote properties and can be characterized in terms of the notions of stativity, monotransitivity, and intermediate time-stability. Structural features that tend to be shared by the lexemic representations of property concepts across languages include compatibility with grammatical categories such as copulas, linkers, elements that code agreement with nouns, and gradation markers (Encyclopedia of Language and Linguistics, 2006).

In Russian, the adjective as a part of speech is fairly clearly distinguished by three

criteria: the semantic (sign designation), the morphological (the presence of formal agreement with the noun by gender, number, case, the presence of comparative degrees in qualitative adjectives, the presence of special derivational affixes for relative and possessive adjectives) and the syntactic criterion (use in the function of the definition and the nominal part of the predicate) (Gurevich, 2007).

Unlike Russian, the English adjective does not have the forms of coordination with the noun, and only a few relative adjectives are formalized by a special word-building suffix (*wooden, sunny*). In English, the adjective is distinguished, first of all, by its semantic and syntactic characteristics. Adjectives of the English language, unlike the Russian, have only one category represented by the lexicon - qualitative adjectives (*white, large, strong*).

In English, due to the scarcity of morphological indicators, the boundaries between parts of speech are blurred, for example, between the adjective and the noun. In such models as a *stone wall, glass door*; the first noun is the definition to the next. On the semantic and syntactic characteristics, it resembles the relative adjective, although it can hardly be regarded as an indisputable adjective (Gurevich, 2007).

I.V. Arnold stated, that the smaller grammatical variability of words leads to that, when the Russian language forms a denominative adjective, the English language often simply uses a noun in the attributive function, resorting to affixal word-formation only when there is a significant semantic change, i. e. when not a combination of all the features expressed in the basis is taken into consideration, but the presence of only one or more of them: *family portrait - семейный портрет, familiar portrait - знакомый портрет; gold watch - золотые часы, golden hair - золотистые волосы* (Arnold, 2012).

On semantics adjectives are heterogeneous, their various classifications are based both on the meanings of the adjectives, and on the properties of denotata, which include the features, and also on the possibility of intensification. Traditionally the following groups of adjectives are distinguished: estimated adjectives: *good, bad*; parametric adjectives: *wide, narrow*; adjectives denoting color: *scarlet, pale, red, blue*; adjectives that reflect spatial and temporal qualities and relationships: *direct, right, short*; adjectives, indicating the properties and qualities of things, perceived by the senses: *spicy, sour, liquid, rare*; external or physical, bodily qualities of people: *barefoot, naked, nude, frail, full*; internal qualities, traits of character, psychological make-up: *good, evil, cunning, brave, cruel*, etc.

The semantic structure of parametric adjectives, their functional-pragmatic properties and cognitive characteristics always attracted the attention of researchers and linguists (Bierwisch M., 1989; Faller M., 1999; Fatkhutdinova V.G., 2014; Knyazev Yu.P., 1996; Korobeinikova V.A., 2002, 2009; Kustova G.I., 2004; Lang E., 1978, 1989; Rakhilina E.V., 2008; Shramm A.N., 1979; Zhundibayeva et al., 2013; Sosnina A.A., 2015; Tashlykova M.B., 2007; Dautov et al., 2018; Usmanov R.Sh., 2008, 2009). This is because these adjectives have complex, ambiguous semantics, and their derivatives actualize a different combination of meanings. According to the scientists, they reflect the processes of verbalization of mental (cognitive, conceptual) parametric representations of a person about the size in the language in general and in specific languages in particular. Being representatives of the category of space, these tokens belong to the class of actively used nominations. In the mind of an unsophisticated native speaker, - writes E.V. Rakhilina, - the idea of objectness is associated primarily with such properties of the object as size, shape, and color. However, in the lexical semantics, it is generally accepted that the object name can and should be characterized primarily in terms of size, shape, and color.

However, in the lexical semantics, it is generally accepted that the object name can and should be characterized primarily in terms of size, shape, and color. The researcher expresses the idea that the practical consequence of such representations is, in particular, the assumption of the free compatibility of the adjectives of the corresponding semantics with the object names. With some degree of the convention, we can assume that, by measuring the size of the object, we characterize the object concerning its length, width, height, thickness, and depth. According to E.V. Rakhilina, each of these parameters has two meanings: 'large' (in height, depth, thickness, etc.) and 'small'. These meanings correspond to pairs *high - low, deep - shallow*, etc. (Rakhilina, 2008).

Materials and Methods

In solving the problems posed in the study, descriptive-analytical, comparative-typological, and cognitive methods of analyzing linguistic facts were used, which allow the empirical material to be studied comprehensively, in different directions and depth.

In the lexico-semantic group of spatial adjectives three subgroups are distinguished: 1) with the main seme 'extended in space': *high - low, deep - shallow, wide - narrow, long - short*; 2) with the main seme 'located in space regarding something': *close - distant, upper - lower, left - right*, etc.; 3) with the main seme 'occupying a place in space, volume': *thick - thin, large - small, spacious - tight*, etc. (Korobeinikova, 2009).

All words related to the lexico-semantic group of parametric adjectives are polysemic lexemes. As A.M. Schramm pointed out, concerning each other, the meanings of a polysemic word differ as nominatively non-derivative (basic, initial value) and nominatively derivative, and also as metaphorical (always derived) value (Schram, 1979). Comparing the component composition of the initial and secondary meanings of the adjectives, one can come to the conclusion that the main, the most common is the kind of semantic connection of two meanings, in which they are united by a common semantic component (seme). That connection between the meanings of a polysemic word, which manifests itself in the presence of a common, identical seme, A.M. Schramm proposes to call an identical seme connection (attitude). The metaphorical meaning is combined with the original meaning by the real semantic component that is included in the structure of both meanings. The common semantic component for the initial and metaphorical meaning is a potential seme that is absent in the structure of the initial meaning, and that arises as a result of associative representations 'prompted' by the essence of the original meaning or by the character of the denotation with which the original meaning correlates.

According to A. Vicente and I. L. Falkum, polysemy proliferates in natural language, virtually every word is polysemous to some extent. Polysemy affects both content and function words. While deciding which sense is intended on a given occasion of use rarely seems to cause any difficulty for speakers of a language, polysemy has proved notoriously difficult to treat both theoretically and empirically (Vicente and Falkum, 2017).

Research

All the parametric adjectives analyzed by us are characterized by branching, the complexity of the semantic structure. They have several, sometimes far apart meanings, which allow to include these lexemes in different lexical-semantic groups. The analyzed adjectives with their lexical-semantic variants can enter into different sense groups: *long - short* (size, time intervals, distance); *wide - narrow* (space, size, extent).

Parametric adjectives, being polysemantic entities, can enter into an antonymous relationship. Parametric adjectives are adjectives that form antonymous pairs such as

large - small, high - low, wide - narrow, frequent - rare, deep - shallow, etc., the difference between which can be raised to the opposition 'more than normal' - 'less than normal'; for such adjectives, the norm is the average degree of manifestation of the named trait in representatives of a given class of objects (Knyazev, 1996). "For example, in *a wide road*, the width is greater than the average for roads; for ribbons, which can also be wide and narrow, another width norm is established" (Kustova, 2004). In the definition of the norm, as the researcher believes, somehow the person participates, at least because the norm is determined by a person and from the point of view of a person. These criteria are finally 'external' in relation to a person: roads are compared with roads, and ribbons with ribbons. However, the 'closer' some class of objects to a person, the more he 'interferes' in the establishment of criteria for the norm and deviations from it. "For example, *a wide skirt* is not just wider than a middle one, - this is a skirt that loosely covers the body. Here the norm (an average value) is already established relative to a person, although, for the present, any person and class of skirts in general (style) is meant" (Kustova, 2004).

Russian parametric adjectives actively act as 'personality measuring units'. Such adjectives are used to characterize a person: *широкий / узкий специалист* ('an expert who is devoted to one (or more) occupation or branch of learning'), *мелкий торговец* ('petty', 'private trader'), *мелкий негодяй* ('petty villain'); internals and qualities of personality: *широкий кругозор* ('broad outlook'), *глубокий ум* ('deep intellect'), *высокий интеллект* ('high intelligence'); psychic and mental states: *большое удовольствие* ('great pleasure'), *глубокое отчаяние* ('deep despair'), *мелкие огорчения* ('petty afflictions'). Thus, the study of M.B. Tashlykova (2007) examines the use of parametric adjectives with the names of several semantic classes, for example, a combination with the noun *soul*. In attributive uses, parametric adjectives call a certain property of personality: following the ethical and aesthetic ideal, nobility of feelings, striving for the common good (*high soul*); responsiveness, generosity, hospitality, uncompromising, daring (*broad soul*); the ability for concentrated experiences, for fullness of the feeling (*deep soul*).

The modern stage of the development of linguistic semantics is characterized by the close attention of scientists to the nature and character of metaphorical transfers as a means of conceptualizing a new experience. Parametric adjectives are characterized by a high degree of metaphorization of their meanings, which leads to a weakening and often to a loss in their semantics of a parametric feature. The metaphor, according to J. Lakoff and M. Johnson (2004), permeates our entire daily life and manifests itself not only in language but also in thinking and acting. At the same time, the activity aspect of the metaphor is most directly connected with the 'human factor in the language': thanks to it, all the national and cultural wealth accumulated by the language community in the process of its historical development is imprinted in the language means (Kubryakova, 1988).

At the heart of metaphor, there are various physical and social phenomena. It seems that coherence within the general system partly explains the choice of one of them. For example, the state of happiness in a physical environment, as a rule, correlates with a smile and a general state of expansiveness (openness). This could serve as the basis for the metaphor *Happy is wide; sad is narrow*. However, for the expression of the corresponding state in the language, there is an association of happiness with the *height*; we are talking about 'the height of happiness,' and not about the 'breadth of happiness.' The metaphor *happiness - height (top)* is as harmonized as possible with metaphors *good - height (top)*, *health - height (top)*, etc. (Lakoff, 2004). In this connection, parametric adjectives in Russian and English should also be considered in the aspect of their metaphorical nomination.

Among the group of adjectives, which call the parametric features of the object, in our view, of particular interest from comparative analysis is the *wide / narrow*

correlation. Both adjectives are characterized by heterogeneous lexical compatibility, which is reflected at the level of their correspondences in other languages.

In the process of analysis, it is established that certain components of the meanings of the Russian adjectives reveal different structural and semantic correspondences in the English language. In English, to the adjective *широкий*, in general, correspond the following lexemes: *wide, broad, extensive, general*, less commonly: *loose, generous* (Webster, 1986; Macmillan, 2007).

Parametric adjectives in the function of the measurement of a material object in Russian and English are used in the original meaning in the following cases: *wide road, wide hall, wide coat*, etc. However, it should be noted that in the English language, there is a tendency to a detailed differentiation of physical space. In particular, in order to clarify the sizes of clothes or shoes, the following nominative units are more adequate from the point of view of compatibility: *loose 'wide': loose clothing* (Webster, 1986). These equivalents provide an opportunity to express the parametric feature more specifically: 'larger or smaller than it is required.'

In the study of the semantics of parametric adjectives, including *wide / narrow*, E.V. Rakhilina (2000) points out that *wide* is applicable, first of all, to elongated surfaces and objects that have such a surface as functionally significant: *a wide staircase, bench, ski, palm*, but not: *a wide circle, ball, rope*. *Wide* characterizes 'boundless spaces': *a wide space, expanses, steppe*. According to R.Sh.Usmanov, *wide* can be extended surfaces or objective things, which is also applicable for English: *a wide street, wide window, wide back, wide spade, wide table*; *wide* can denote the diameter of hollow objects, the size of the hole: *a wide hole, wide burrow*; relatively unlimited concepts: *a wide field, wide steppe* (Usmanov, 2008).

In some cases, the semantics of the parametric feature is modified. As a result of the analysis, some units were singled out, in the semantic structure of which various modifications of the parametric component were observed. So, depending on the compatibility in English, the adjective *wide* actualizes the specific components of the meaning, which is reflected in its Russian equivalents: *wide difference - huge* (literally: broad) difference; *this is wide of the truth - this is far from the truth*; *views wide of ours - views very different from ours*; *wide opening - significantly different courses* (for securities) (Collins, 1996; Macmillan, 2007).

Among the English meanings of the adjectives under study, there are units characterized by the phraseological type of semantics: *the wide fellow* 'the dodger,' *the wide females* 'the indecent women'. In both languages, differences in the cultural significance of spatial concepts can be reflected in the corpus of set phrases with these words. A set word combination *товары широкого потребления* is more relevant for the Russian language consciousness, as evidenced by its English translation: *consumers' goods*.

As it was already noted, parametric adjectives actively act as 'personality measuring units'. In Russian they characterize a person, properties and qualities of a person: (Evgenjeva, 1985) *широкий специалист* (a 'broad' specialist in various fields), *широкий кругозор* (a broad outlook); the adjective *широкий* (wide / broad) refers to something that is devoid of narrowness: *широкий взгляд на вещи* (a broad view of things), *в широком смысле слова* (in the broadest sense of the word); *широкий* (wide / broad) is commensurable with the manifestation of feelings: *широкая душа* (a 'broad' soul), *широкая натура* (a 'broad' nature). In English, some adjectival derivatives have similar semantics: *a width of mind*.

Several meanings of the Russian adjective form phrases, the semantics of which are sufficiently idiomatic. Almost all such units in the English language do not find lexical-structural correspondences and are transmitted with the help of other lexical units: (Modestov, 2005) *широким фронтом* (everywhere, with a large coverage) - *on a large scale*; *жить на широкую ногу* - *live in (grand) style, live in opulence*; *широкой рукой* (generously, with a sweep) - *lavishly*, etc.

The Russian adjective *узкий* (narrow) in the English language can correspond to the lexemes *narrow*, *tight*. These equivalents provide an opportunity to express the parametric feature in more detail. The interpretation of the adjective *narrow* as 'having a limited scope' (in a combinations: *a narrow field*, *narrow scope of activities*) seems, in the opinion of M.B. Tashlykova (2006), unsuccessful, since the idea of 'sphere of application' does not correspond with the concepts of *a field and scope of activity*.

In Russian, some of the meanings of the adjective *узкий* (narrow) form word combinations that have idiomatic semantics. Almost all such units in English do not find structural and semantic correspondences and are transmitted with the help of other lexical units: *узкое место* (the weakest side in the case, creating difficulties, complications, etc.) - *bottleneck*; *встретиться на узкой дороге* (Evgenjeva, 1985) ('to meet or collide on a narrow road'; about the collision of someone's hostile interests) - *the collision of hostile interests*.

In Russian and English, the adjective *narrow* characterizes a material object: *a narrow window*, *a narrow gauge*, *a narrow ribbon*. *Narrow* denotes the natural object parameters which size is 'less than normal,' if they are functionally allocated in this type of names, i.e. when the process of using a narrow object coincides with the process of measuring its width: *a narrow door*, *a narrow passage* (Usmanov, 2008).

In the Russian language *narrow* in a figurative meaning is used for the professional characterization of the subject: *узкий специалист* ('a narrow' specialist, a specialist in a particular narrow field); it can characterize a limited, near-minded person: *человек с узким кругозором* ('a person with a narrow outlook'). In English, dimensional adjectives also have similar semantics: *narrow mind* (spiritual limitations, narrow-mindedness); *narrow opinions*; *narrow understanding*. Differences in the cultural significance of spatial concepts can be reflected in the corpus of set word combinations with these words in both languages. Carriers of two languages resort to different ways of objectifying the surrounding reality. In English, the adjective *narrow* in describing a person can mean 'stingy,' 'miserly': *to be narrow with one's money* ('not to like to part with money,' 'to be stingy').

It should also be highlighted that some English nominative units by virtue of their metaphorical meaning, do not have structural equivalents in Russian: *narrow circumstances* ('constrained circumstances'); *narrow means* (literally: 'limited means'); *narrow choice* ('limited choice'); *to have a narrow escape* ('barely to escape', 'miraculously to avoid death'); *narrow victory* (literally: 'victory with a slight advantage') (Americana, 1996; Macmillan, 2007).

Next, we go on to describe the parametric adjectives *long* and *short* in Russian and English. The adjective *long* in English is used, for example, to express the meanings 'ongoing', 'lasting', 'continuous': *long reign* ('a lasting reign'); *long custom* ('a long-standing custom'); *long halt* (military: 'a large halt'); *long service* ('long, lasting service'). In Russian and English, one can identify similarities and differences in the lexical compatibility of adjectives: *long dress*, *long song*, *long hair*; but: *длинный молодой человек* ('a long young man') - *a tall man*; *длинный день* ('a long day') - *a lasting day*; *длинный доклад* ('a long report') - *a lengthy report* (Webster, 1986).

Speaking about the peculiarities of the semantic structure of the Russian adjective *long*, V.A. Korobeinikova (2002) draws attention to the origin of this word. In particular, she points out that *long*, actually a Russian word, in the meaning 'extended in space' was recorded only in the XVII century; in the Old Russian language, as an antonym to the word *short* the adjective *lingering* (долгий) was used. According to E.V. Rakhilina (2002), *long* (in comparison with other parametric adjectives) characterizes objects that are not necessarily fixed in space, it is sufficient that they have an elongated shape (with a considerable excess of a normal

length over the normal width): *a long rope, nail, stick*. However, objects with other initial parameters again cannot be characterized by this adjective: **long sea, *long journal*.

In the lexicalization of concepts, native speakers of Russian and English use similar metaphors: *to have a long tongue; to make a long nose; the long arm* ('having great influence, power'); *the long arm of the law*. However, when comparing the two languages, different ways of reinterpreting the spatial relations are observed: a set phrase *длинный рубль* 'a long ruble' (about easy and big earnings: *chasing a long ruble, hunting for a long ruble*) is more relevant for the Russian language consciousness, as evidenced by its English correspondence: *to be only out for money*. (literally: 'lack of money'). In English, the adjective *long*, depending on its compatibility with certain nouns, can have a high degree of metaphoricity: cf. *long memory* ('good memory'); *long home* ('grave'); *long green* (Am.: 'paper money'). Such an ability is largely possessed by English nominative units characterizing a person: *to have a long head* ('to be perceptive,' 'prudent'); *to take long views* ('to be long-sighted'); *long face* ('a dull, gloomy face,' 'elongated face').

The lexico-semantic variants of the adjective *short* enter into the semantic groups with the meaning of space, size, or time. According to scientists, the adjective *short* in Russian is opposed to the adjective *long* and is used in both characteristic classes of use - with flat elongated objects and with flexible 'rope-shaped' (Rakhilina, 2000). However, the adjective *short* retains the requirements for the shape of the object, which, compared to *long*, leads to prohibited combinations: *a long / *short mountain range, a long / *short aircraft, a long / *short puddle*. If the object of the elongated form is shortened, it will cease to satisfy the restrictions on the form, such as *premises, fence*, etc., but not such as *finger, tail, beak, road, corridor*. These prohibitions on compatibility are also peculiar to English: *a short plane**, *a short pool** (Usmanov, 2008).

A comparative analysis of the adjective *short* in Russian and in English indicates the similarity and specificity of its semantic structure. In the designation of certain concepts, native speakers of Russian and English use the same resources: *short (poor) memory; one's hand (arm) is short* (who does not have sufficient power, the opportunity to do something) (Apperson, 2006; Webster, 1986). At the same time, in comparable languages, there are different ways of lexicalization of concepts within phraseological units: (Evgenjeva, 1985) *короткий ум* (literally: 'a short mind'; about a hidebound person) - *to have not got the brains; короткое знакомство* (literally: 'short acquaintance') - *terms of intimacy*.

Some set phrases are more relevant for the Russian language consciousness, as evidenced by their English translation: *на короткой ноге* (literally: 'to be with someone "on a short leg"', 'to be friends with somebody') - *be (well) in with somebody / be on friendly terms with somebody*; *убирать урожай в короткие сроки* (literally: 'to harvest in short time') - *to do the harvest in good time*. The analysis of the proverbs with *short* as a component in Russian also indicates a specific vision and assessment of the world: *коротко да ясно, оттого и прекрасно; короткую речь слушать хорошо, под долгую речь думать хорошо* (literally: 'briefly and clearly', 'a short speech is well to listen, a long speech is well to think'). The English proverb *Brevity is the soul of wit* has a similar meaning (Apperson, 2006; Modestov, 2005).

Findings

Parametric adjectives in Russian and English, being language representations of the category of space, are a universal and communicatively significant class of nominative units. They are often characterized by a high degree of metaphORIZATION of their meanings, but the specifics of their lexical compatibility testifies to different ways of rethinking spatial relationships. Parametric adjectives in the Russian and

English languages reveal similarities and differences in both semantic structure and compatibility. In the composition of some set phrases, the studied adjectives can characterize objects in different ways; their heterogeneous lexical compatibility indicates different ways of lexicalization of concepts. One or another combination of meanings in the framework of attribute phrases sometimes can be inherited by their derivatives.

Discussion

Parametric adjectives are a universal class of nominative units in both languages: Russian and English. Being qualitative adjectives, the analyzed words ascribe to objects and phenomena the functional qualities and properties that are actualized in the sphere of the cognitive and practical activity of a person and represent for him a vital and social value. In both languages, the parametric adjectives have a complex semantic structure and enter into an antonymic relationship. With their lexical and semantic components of the meaning, these lexemes enter into one or another sense group (size, distance, space, volume, extension), which allows us to interpret them as adjectives with volume-spatial meaning.

Conclusion

In Russian and English, the adjectives under study are often used in a figurative sense, and in this way, their semantics shows a weakening or loss of a parametric feature. In the process of metaphorization, parametric adjectives act as 'personality measuring units': they can characterize the person, properties, or qualities of the personality, psychic, and mental states. English parametric adjectives are characterized by a higher degree of metaphoricity, which does not find an adequate expression in the Russian language. Relative tokens show similarities and differences in both the semantic structure and compatibility. Analyzed lexical units in one of the languages can have national-specific meanings, analogs of which are not found in the other. Often they are transmitted to English with the help of lexical units of another semantic sphere, i.e., with the help of other bases. Russian and English parametric adjectives can be part of set phrases, the semantics of which are sufficiently idiomatic. Inhomogeneous lexical compatibility indicates different ways of lexicalization of concepts, which is reflected at the level of their correspondences in the language being compared.

Bibliographic references

- AMERICANA. English-Russian country-study dictionary. 1996. Smolensk: Polygram.
- APPERSON G. L. 2006. The Wordsworth Dictionary of Proverbs. London: Wordsworth Editions Limited.
- ARNOLD I. V. 2012. Lexicology of modern English. Moscow: Flint: Science.
- BIERWISCH M, LANG E. 1989. Dimensional Adjectives: Grammatical Structure and Conceptual Interpretation. Berlin, New York: Springer.
- COLLINS CO-BUILD GRAMMAR. 1996. London: London Harper Collins Publishers.
- DAUTOV, G. F. – MINGAZOVA, L. – SAYFULINA, F. S. – KAYUMOVA, G. F. 2018. Written heritage of the golden horde. [Patrimonio escrito de la horda de oro] Opcion, vol. 34, issue 14, 895-911.
- EVGENJEVA A. P. 1985. Dictionary of the Russian language. Moscow: The Russian Language.
- FALLER M. 1999. Dimensional adjectives and measure phrases in vector space semantics. CSLI Publications.
- FATKHUTDINOVA V. G. – ACHAEVA M. S. 2014. Lexical derivational nests of

- parametric adjectives in interlingual comparison. Kazan.
- GUREVICH V.V. 2007. Theoretical grammar of the English language. Comparative typology of English and Russian languages: a tutorial. Moscow: Flint: Science.
- KNYAZEV YU. P. 1996. Degrees of comparison and reference point. Theory of functional grammar. Quality. Quantitative. Moscow.
- KOROBENIKOVA V. A. 2002. On the antonymicity of word-building nests (on the material of spatial adjectives). The Sentence and the Word. Saratov: Saratov University Publishing House. pp.431-434.
- KOROBENIKOVA V. A. 2009. Metonymic derivation of the adjective. Development of the word-formative and lexical system of the Russian language. Materials of the Republican Scientific Seminar. Saratov: Publishing Center "Nauka". pp. 268-272.
- KUBRYAKOVA E. S. 1988. The role of word formation in the formation of the language picture of the world. The Role of the Human Factor in Language: Language and the Picture of the World. Moscow: Nauka. pp. 141-172.
- KUSTOVA G. I. 2004. Types of derived values and mechanisms of language expansion. Moscow: Languages of Slavic Culture.
- LAKOFF G, JOHNSON M. 2004. Metaphors we live by. Moscow: Editorial URSS.
- LANG E. 1978. Semantics of Dimensional Designation. Dimensional adjectives. Berlin.
- LINGUISTICS. Linguistics Large Encyclopedic Dictionary. 1998. Moscow: The Great Russian Encyclopedia.
- MACMILLAN ENGLISH DICTIONARY FOR ADVANCED LEARNERS. 2007. Macmillan ELT.
- MODESTOV V.S. 2005. English proverbs and sayings and their Russian correspondences. Moscow: Media.
- OXFORD DICTIONARY OF ALLUSIONS. 1999. Oxford: Oxford University Press.
- PUSTET R. 2006. Adjectives. Encyclopedia of Language and Linguistics. Elsevier Ltd.
- RAKHILINA E.V. 2008. Cognitive analysis of subject names: semantics and compatibility. Moscow: Russian dictionaries.
- SHIRSHOV I. A. 2004. Explanatory word-formative dictionary of the Russian language: Complex description of Russian vocabulary and word-formation. Moscow: Russian dictionaries.
- SHRAMM A. N. 1979. Essays on the semantics of qualitative adjectives (based on the modern Russian language). Leningrad: Leningrad Publishing House.
- SOSNINA A. A. 2015. Semantic relations of the adjective Empty in Modern English Language. Procedia Social and Behavioral Sciences. pp. 531-536
- TASHLYKOVA M. B. 2007. Parametric adjectives as units of measurement of the scale of the personality. Russian language: historical destinies and the present. pp. 151-152.
- USMANOV R. SH. 2009. Associative-figural and axiological characteristics of the concept of "size" (on the material of English, Russian, Bashkir and Turkish). Vestnik Bashkir. University. pp. 152-156.
- USMANOV R SH. 2008. Semantics and Pragmatics of Parametric Adjectives (on the Material of English, Russian, Bashkir and Turkish). Vestnik Bashkir. University. pp. 964-966.
- VICENTE A. – FALKUM I.L. 2017. Polysemy. Oxford Research Encyclopedia of Linguistics.
- ZHUNDIBAYEVA, A. K. – ERGOBEKOV, K. S. – ESPENBETOV, A. S. 2013. The lyrical hero in the works of kazakh's poet shakarim kudaiberdiev. Life Science Journal, vol. 10, issue 11, pp. 113-117.
- WEBSTER'S THIRD NEW INTERNATIONAL DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE. 1986. USA: Webster Inc.

Words: 5270

Characters: 35 079 (19,49 standard pages)

assoc. professor Marina S. Achaeva
Elabuga Institute
Kazan Federal University
18 Kremlyovskaya street, Kazan
Russia
marinachaeva@mail.ru

assoc. professor Nadezda V. Pospelova
Elabuga Institute
Kazan Federal University
18 Kremlyovskaya street, Kazan
Russia

Nataliya S. Subbotina
Elabuga Institute
Kazan Federal University
18 Kremlyovskaya street, Kazan
Russia

Literature-Based reading material for EFL students: a case of Indonesian Islamic University¹

Dedi Irwansyah – Burhan Nurgiyantoro – Sugirin

DOI: 10.18355/XL.2019.11.03.03

Abstract

This study presents an overview of literature-based reading materials for students of English as a foreign language (EFL) at Islamic universities in Indonesia. It includes an assessment of the materials by experts in the field, EFL practitioners at Islamic universities, and students of the English department. The developed materials describe the aims, objectives, methodology, topics, tasks, sequence, worksheet, and assessment procedure. The assessment of the materials is conducted qualitatively, through questionnaire and interview, and quantitatively through an experimental design. The purposes of this study are: (1) to develop literature-based reading materials for EFL students, (2) to investigate whether the developed materials are acceptable according to the experts' and practitioners' assessment, and (3) to investigate whether the materials are effective for the students. Findings indicate that the materials are well-rated by the experts and the practitioners particularly related to such aspects as text and topic, practicality, novelty, and task variation. The use of literary texts from Western, Indonesian, and Islamic tradition increases the acceptability of the materials. The small-scale experimental design of the research also confirms a significant difference between the students taught with literature-based reading materials and those taught with non-literature-based materials. The students of the experimental group also find the materials contextual and valuable.

Key words: literature-based instruction, reading, EFL student, materials development, Islamic University

Introduction

A recent study shows that Indonesian students have poor reading skills both in their mother tongue and in a foreign language (Richards, 2015: 443). The results of international assessments like Program of International Student Assessment (PISA) and Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) also confirm that Indonesian students' reading skills are among the lowest in the world. This phenomenon has something to do with the reading of literary texts. Alwasilah (2014: 209) notes the decreasing amount of

¹ The earlier version of this article is a part of my Ph.D dissertation submitted to Yogyakarta State University in 2018 entitled "Developing a Literature-Based Reading Instructional Model for Students of the English Department at Islam-Affiliated University". I express my grateful thanks to Professor Burhan Nurgiyantoro and Professor Sugirin for their valuable comments and suggestions in its earlier version. However, I take responsibility for all shortcomings found in this article.

literary texts read by students in Indonesia while at the same time students in other developed countries are required to read 5 to 32 literary texts per year. The use of literary texts to teach a language, first or second language, in general, and to teach reading in particular, has long been considered to be appropriate for fluent readers and lower readers. Although the literature is potential for reading skill enhancement (Stern, 1991: 333), and value inculcation (Soeratno, 2005: 380; Zuchdi, et al., 2013: 39; Dewi, 2016: 12), little is known how it is utilized to teach English in the Indonesian Islamic university context.

Related researches have shown that literature-based materials help Indonesian secondary level students to build their linguistic and communicative skills as well as cultural understanding of their own and others' (Retnaningdyah, 2010: 12). At the university level, Puspitasari (2016:58) reports that the use of simple short story as preliminary materials helps the implementation of the literature-based approach.

The present research tries to go beyond by developing and testing literature-based reading materials for Indonesian Islamic university. The particularity of the research setting will help delineate the use of various sources of literary texts (western, Indonesian, and Islamic traditions) within the approach of teaching with literature in an EFL reading class.

Literature review

A literary text is an aesthetic object which is commonly characterized by intertextuality and foregrounding language (Culler, 2008: 28-33). It refers to rule-governed genres or text types like poetry, song, fiction, drama, essay, biography, philosophical and religious texts, etc. (Maley, 2012; 302). Its domains cover religious, social, and personal aspects of human life (Moody, 1971: 4). It serves as a repository of moral and spiritual guidance (Showalter 2012: 22). Literature could be any text as long as it provides readers with aesthetic feelings.

Literature-based reading instruction

The term refers to the use of literature as the basis for classroom activities and tasks. It is based on the reader response theories in which 'the finding of meanings involves both the author's text and what the reader brings to it' (Rosenblatt, 2005: 30). Reader's prior knowledge and experience are central to a literature-based reading program. Vacca, et.al., (2006: 47) hold that a literature-based instruction might be implemented through some strategies: (1) students are offered to personally select the literary texts to read, (2) a group of students is conditioned to read and respond to the same of literary text, and (3) students are assigned to read different texts with similar themes and then discuss the insights within the texts. It is worth noting that a literary text is a distinctive mode of communication that requires both efferent and aesthetic reading strategies (Cox, 2012: 2-3). Thus, the information within the texts and the association, feeling, and attitude toward the ideas within the text are inseparable ingredients of the literary text reading.

Literature-based materials

The literary texts to be used in the EFL class should be selected on the basis of students' needs, cultural background, and language level (Collie & Slater, 1994: 6); content and visual illustration (Vardell, et.al., 2006: 736); and moral aspect and cultural sensitivity (Maley, 2012: 307). It should also be supported by a suitable layout, font size, illustrations which are easy on the eye; background information about the historical or cultural setting; summary of the plot; glosses or explanation of difficult words or phrases; translation or bilingual editions with facing pages; audio and video versions of the text; and appropriate pre-reading activities. (Maley, 2008: 140-142). Once a literature-reading material is developed, some questions need to be answered, such as Have the materials met the desired objectives? Are the contents relevant to the students' context and needs? Are the language (lexis and grammar) and the length of the text in line with the students' literacy level? Do the visual aspects help convey the messages of the text? Are the formats of the materials easily used or performed by students and teachers? Are the materials performable in the available time allocation? (Asia/Pacific Cultural Centre for UNESCO (ACCU), 2001: 69).

Content and sequencing

The content and sequence of learning materials are principally designed by (1) environment which covers students' characteristics, teachers' qualification, and instructional situation; (2) needs which refer to the lacks, wants, and necessities; and (3) principles of teaching and learning. In the practical level, the materials are selected and sequenced based on units of progression or items which are used to monitor the progress of a course. These include words, grammar, language function, topics, themes, sub-skills, and so forth (Nation, Macalister, 2010: 70-73). Good learning materials should be equipped with a clear description of units and contents as well as relevant information such as time allotment and review session (Richards, 2001: 167). Alternatively, content can be sequenced following the principle of from here to there, from easy to difficult, and from familiar to unfamiliar (Alwasilah, 2014: 199).

Worksheet

Collie and Slater (1994: 38-51) argue that worksheets are designed to foster students' understanding of the language and the idea within a literary text. Typical worksheets include character worksheets which are commonly designed to highlight the characters; value judgment worksheets for eliciting moral and aesthetic issues; and language worksheets to emphasize words, grammar, literal meaning, and metaphorical meaning. Lazar (2009: 186) proposes four items of a worksheet: facts about the work such as title, author, genre, and year of publication; content like setting, plot, characters, and message; language pertaining to words and phrases that students have learned from the work; and students' personal opinion or evaluation about the work.

Assessment

Richards (2015: 451-452) proposes Barret's five-level (L1-L5) taxonomy to assess reading, namely: L1: literal comprehension which focuses on the explicitly stated information ; L2: reorganization which is pertinent to organizing, analyzing, and synthesizing the explicitly stated information; L3: inferential comprehension which covers the combination of the explicitly stated information and reader's own opinion; L4: evaluation which pertains to judgments on values and worth; and L5: appreciation concerning with the reader's psychological and aesthetical responses toward the text. The taxonomy might be combined with Cox's (2012: 2-4) 'reader response questions and prompts' such as: What did you think of the story? What was your favorite part of the story? Has anything like this ever happened to you? Tell about it! Was there anything in the story you wondered about? If you were a character in the story, what would you say?

Reading activities

Lazar (2009: 84-86) elaborates literature reading activities into the pre-reading stage, while-reading stage, and post-reading stage. Pre-reading activities are aimed at helping students with the forthcoming cultural background, stimulating their interests in the literary works, and pre-teaching vocabulary. While-reading activities are designed to help students understand the plot, characters, difficult vocabulary, style, and language. Post-reading activities are intended to help students interpret the text and understand the narrative point of view. Richards (2015: 463) maintains that the post-reading stage often links reading skill with other skills such as writing and speaking.

Contexts of literature-based instruction

The literature-based instruction should take into account the global, national, and particular contexts. The global context is pertinent to postmethod pedagogy and the notion of the epistemic break. The former suggests that English teachers be sensitive to locality issues (Kumaravadivelu, 2012a: 11) while the latter challenges the teachers to design a contextually-relevant and culturally sensitive learning materials (Kumaravadivelu, 2012b: 25). National context refers to the Indonesian national context, which requires the incorporation of religious values, cultural values, and national pluralism into the existing instructional practices as regulated by the 2003 Educational Act, Article 4. Particular context refers to Islamic educational institution which seeks to integrate Islamic educational philosophy and tradition into the English language teaching.

It is worth noting that the Indonesian Islamic university is faced with two intriguing facts related to literature-based instruction. First, the use of English and American literature only could be problematic when it is not carefully handled (Toh, 2000: ii-iii; Ratna, 2008: 120; Rakhmat, 2009: 142). Second, Islamic literature has not been adequately explored in Indonesian Islamic universities (Muthari, 2016:6) although it has been playing a significant role in the training and education of Islamic values (Bayat & Jamnia, 1994: 3).

Methodology

This study applies a mixed-method strategy in that the researchers involve qualitative strategies, particularly questionnaire and interview, and quantitative strategy, experimental design, in data collection (Creswell, 2012: 543).

Participants

Three experts from Yogyakarta State University and five practitioners from three different Islamic universities in Indonesia (IAIN Metro, Universitas Muhammadiyah Metro, and IAIM NU Metro) assessed the developed literature-based reading materials. Sixty-six students of the English department at the State Islamic Institute of Metro academic year of 2016/2017 involved in the field testing through a nonequivalent control-group design.

Procedure

The literature-based reading material was developed in seven phases. First, researchers collected information through inventorying the existing reading materials. Second, researchers developed preliminary literature-based reading materials. Third, experts and practitioners assessed developed materials. Fourth, researchers revised the materials in tune with the suggestion from the experts and practitioners. Fifth, researchers implemented developed materials through an experimental design. Sixth, researchers interviewed students' representative of the experimental group related to the implementation of the developed materials. Seventh, the researchers revised the developed materials.

Data analysis

The qualitative data gained from the interview and questionnaire were audio-recorded, transcribed, coded, and subjected to content analysis. The quantitative data gained from the pretest and posttest administration are analyzed using the t-test when normality and homogeneity assumptions are met, and the Mann-Whitney U test when the normality or homogeneity assumptions are not satisfied. The statistical analysis is conducted by utilizing the Statistical Package for Social Science (SPSS) software.

Results

Literature-based reading materials for EFL students

Before the materials development is the existing materials inventory covering three commercially-developed reading materials and four lecturer-generated reading materials used by five reading lecturers at three Islamic universities in Indonesia. The materials are assessed by the practitioners with recapitulation presented in Table 1.

Table 1: Recapitulation of the existing materials assessment

No.	Items/Aspects	Percentage			
		SD	DA	A	SA
1. <i>The content is relevant to:</i>					
	Islamic context	-	40	40	20
	Indonesian context	-	20	80	-
	International context	-	-	40	60
	Students' language proficiency	-	20	40	40
	Students' intellectual capacity	-	-	80	20
2. <i>Linguistic appropriateness</i>					
	Vocabulary	-	40	60	-
	Grammar	-	40	60	-
3. <i>The tasks are:</i>					
	Relevant	-	40	40	20
	Varied	-	20	60	20
4. <i>The materials are sequenced from:</i>					
	Easy to difficult	-	20	60	20
	Familiar to unfamiliar	-	20	40	40
5. <i>Presentation</i>					
	Pre-reading activities are interesting	-	20	60	20
	While-reading activities are appropriate	-	20	40	40
	Post-reading activities are productive	-	40	40	20
6. <i>Format</i>					
	The title is suitable	-	-	100	-
	Visual illustration is adequate	-	40	40	20
	Layout is interesting	-	40	40	20
	Font size is appropriate	-	-	80	20

SD= Strongly disagree, or strongly irrelevant, or strongly inappropriate

DA = Disagree, or irrelevant, or inappropriate

A = Agree, or relevant, or appropriate

SA = Strongly agree, or strongly relevant, or strongly appropriate

The sub-items or sub-aspects categorized as DA (disagree/irrelevant/inappropriate) in Table 1. need development. It implies that the developed literature-based reading materials should emphasize, among other things, the Islamic context, vocabulary and grammar appropriateness, task

meaningfulness, productive post-reading activities, visual illustration, and interesting layout.

In tune with the above inventory, literature-based reading material is developed for EFL students of Indonesian Islamic universities. The material is equipped with such components as aims, objectives, methodology, tasks, topics, language content, sequence, worksheet, and assessment.

Aims. The primary aim of the literature-based reading materials is to help students: develop the skills of reading English; stimulate the interests in literature; and enhance the appreciation of international, national, and Islamic values. While the first point deals with the aim of all reading programs, the second and third points accommodate the interest in the use of literature for English language teaching, the notion of character education as it is emphasized by the existing Indonesian educational policy, and the need of integrating Islamic values into a reading program.

Objectives. The objectives of the literature-based reading are derived from the five levels (L1-L5) of reading comprehension proposed in Barrett's taxonomy ranging from comprehending detail information to giving psychological and aesthetical responses toward the texts.

Methodology. The approach taken is literature as resource or 'teaching with literature' in that literary texts are used to improve students' reading skills and to help them grow personally and socially. The teaching method is underpinned by the basic principle of Contextual Teaching and Learning (CTL), that is utilizing and connecting the materials with students' linguistic, personal, social, cultural, and spiritual contexts.

Tasks. The tasks are designed around the objectives. One objective might consist of more than one task. The tasks serve as the basis to state the indicators of achievement. Figures 2, 3, 4, 5, 6 include the configuration of the tasks in tuned with the comprehension levels, objectives, and indicators.

Table 2: Literal comprehension's objectives, tasks, and indicators

Level 1: literal comprehension		
Objective (s)	:	(1) recognizing detail information explicitly stated in the text; (2) recalling detail information explicitly stated in the text.
Tasks	:	(1) answering questions that cover the key details of the story; (2) identifying adjectives that describe the characters; (3) answering multiple-choice questions on difficult vocabulary; and (4) putting events in order.
Indicators	:	students are able to: (1) answer WH-questions based on the story; complete sentences related to key details of the story; (2) identify the adjectives that best describe the characters; (3) answer a multiple-choice questions on difficult vocabulary; and (4) put the events in the story into a correct order.

Table 3: Reorganization’s objectives, tasks, and indicators

Level 2: reorganization		
Objective(s)	:	organizing, analyzing, and synthesizing the information which has been explicitly stated in the text.
Tasks	:	(1) paraphrasing the story; (2) dividing the story into several parts; and (3) organizing words.
Indicators	:	students are able to: (1) tell the story in their own words; (2) divide the story into beginning, middle, and end; (3) match the words to their definition, synonym, or antonym; (4) identify the part of speech, meaning, related words, antonyms/ synonyms; (5) fill in the correct words into a given text.

Table 4: Inferential comprehension’s objectives, tasks, and indicators

Level 3: inferential comprehension		
Objective(s)	:	combining the explicitly stated information in the text with the reader’s own opinion.
Tasks	:	(1) inferring character trait; (2) ranking the characters; (3) inferring certain linguistic aspects; (4) discussing possible themes; and (5) discussing symbolic meaning.
Indicators	:	students are able to: (1) infer the character traits from the extracts of the story; (2) rank the characters in term of ‘the most’ and ‘the least’; (3) infer certain phrases in the story; (4) infer certain sentences in the story; (5) exploit unusual linguistic features; (6) identify the appropriate themes of the story or the text; and (7) note down the words or phrases with symbolic meaning.

Table 5: Evaluation’s objectives, tasks, and indicators

Level 4: evaluation		
Objective(s)	:	judging and deciding on the values and worth related to the texts.
Tasks	:	(1) writing a review of a story; (2) writing a synopsis of a story; and (3) discussing the values found in the text.
Indicators	:	students are able to: (1) write a review on certain aspects of the story; (2) complete the self-access worksheet; (3) write a summary of the story outlining

	its plot; (4) identify the global or national or Islamic values of the story; and (5) identify character education values.
--	--

Table 6: Appreciation's objectives, tasks, and indicators

Level 5: appreciation	
Objective(s)	: giving psychological and aesthetical responses toward the texts
Tasks	: (1) imagining of being a character in the story; (2) changing the point of view of the story; and (3) demonstrating the text.
Indicators	: students are able to: (1) write a brief essay on being a character in the story; (2) rewrite certain extracts of the story by changing the point of view; (3) perform a role play; and (4) read the text (poem) chorally.

Topics. The developed literature-based reading materials provide the topics which are closely related to the personal, social, cultural, and spiritual contexts of the students such as environment, noble character, heroism, friendship, self-empowerment, greed, bravery, peace, freedom, code of conduct, human and society, and love. The texts related to the topics are derived from a wide range of sources representing the Western, Indonesian, and Islamic traditions as presented in Table 7.

Table 7: Topic, title, category, and source of the developed materials

No.	Topic	Title	Category	Source
1.	Environment	The Prayer of the Frog	Western	Mello (2015: 4-5)
2.	Noble character	Narcissus	Western	Coelho (1998)
3.	Heroism	Umar and the Hungry Woman	Islamic	Brosh & Mansur (2013: 78-80)
4.	Friendship	The Merchant and the Christian Dervish	Islamic	Shah (1967: 46-47)
5.	Self-empowerment.	Ilir-Ilir	Indonesian	Doecke (2013: 14-15); Knauth (2010: 173)
6.	Greed	The Golden Touch	Western	Kasser & Silverman (1986: 55-56).
7.	Bravery	The Philosopher and the Skipper	Islamic	Bayat & Jamnia (1994: 139-141)
8.	Peace	Pasopati	Indonesian	Knappert (1997: 43-45)
9.	Freedom	Moses and the Shepherd	Islamic	Rumi (2004: 165-168)
10.	Code of conduct	Moses and Al-Khadir	Islamic	Katheer (2001: 30-32)

11.	Human and society	Grown Up Abou Ben Adhem	Indonesian Western	Toh (2000: 14-19) http://www.poemhunter.com/poem/abou-ben-adhem/
12.	Love	Sleeping Beauty	Western	Rackman (2014: 206-211)

Language Content. The language content is designed to match the context of reading literature in a foreign language. Reading English literary texts are sometimes challenging due to the distinctive linguistic features and that the features often become barriers. Thus, to help students gain the fullest advantages of the reading activity, the literature-based reading materials offer the adapted version of each text. The adapted version uses more limited vocabularies and less complex structures to help students build schemata on the storyline or the gist of the forthcoming original version.

Sequence. The content is, hierarchically, sequenced based on text length, text variety, and task. Mostly, shorter stories are presented before longer stories except that of the last story as it is followed by the task of demonstrating the text. The shorter text of poems is inserted between the units that consist of short stories due to the text variety consideration. Figure 1 presents the content organization based on its length.

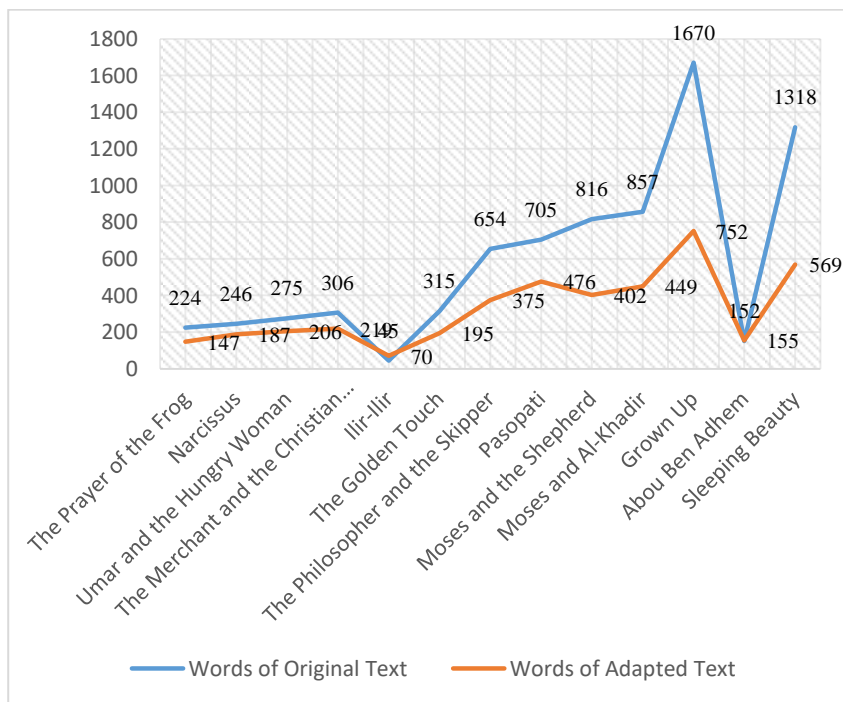


Figure 1: The content organization based on the text length

Worksheet. To foster students' understanding of the literature-based materials, four types of worksheet are utilized. First, plot worksheet is used to help students understand the storyline. Second, character worksheet is designed to help students understand the traits of the characters. Third, value judgment worksheet is to help students elicit moral and aesthetic issues. Fourth, self-access worksheet is to help students with the content, language, and general information about the story. An example of the value judgment worksheet is presented in Figure 2.

Group:..... Members: Date:.....
<p>Read the story of <i>The Prayer of the Frog</i>. Discuss the moral or the value which you think most appropriate. You can write one of your own if none of the provided moral/value seems suitable. You will be asked to justify your choice.</p> <p>The moral of the story is:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. One should know the etiquette of offering a prayer 2. Allah did not create a thing aimlessly (al-Imran: 191). 3. Take time to pray. It is the greatest power on earth. 4. The love for all living creatures is a noble attribute of a human. 5. “Whoever is merciful even to a sparrow, Allah will be merciful to him on the Day of Judgment.” (Prophetic tradition). 6. Your own: <p>Relate the moral of the story with one of the following.</p> <p>[] <i>Qur’anic revelation:</i></p> <p>[] <i>Prophetic tradition:</i></p> <p>[] <i>The opinion of the righteous predecessors:</i></p>

Figure 2: The value judgment worksheet

Assessment. The developed literature-based reading materials utilize both traditional assessment and authentic assessment. The traditional assessment (multiple-choice test, matching task, gap-filling task) is mainly used within the scheme of efferent reading strategy and for the reading comprehension level of L1 to L3. Meanwhile, the authentic assessment (writing task and demonstration) is mainly utilized within the scheme of aesthetic reading strategy and for L4-L5 of the reading comprehension level.

The experts’ and practitioners’ assessment

The developed materials is assessed by three experts in the field of EFL reading, English literature instruction, and English instruction evaluation as well as by five EFL lecturers of three Islamic universities. The scale used is 2 (poor); 3 (Fair); 4 (good); and 5 (excellent). The recapitulation of the assessment is presented in Table 8.

Table 8: The assessment from experts and practitioners

No.	Aspects	Mean	
		Experts	Practitioners
1.	Worksheet usefulness	4.33	4.80
2.	Worksheet practicality	4.00	4.40
3.	The aims accuracy	4.00	5.00
4.	The method compatibility	4.33	4.40
5.	The text and topic variation	4.67	4.40
6.	The readability	4.00	4.20
7.	The language accuracy	4.00	4.40
8.	The practicality the materials	4.67	4.40
9.	The novelty the materials	4.67	4.40
9.	Task accuracy	4.33	4.60
10.	Task variation	4.67	4.60

It is evident that most aspects of the developed literature-based reading materials are positively rated by experts and practitioners.

The effectiveness of the developed materials

Having been assessed, the developed materials are implemented through a small-scale experimental design.



Figure 3: Pre-reading stage of the experimental group

Ten students of the experimental group are interviewed related to the implementation. The results of which are presented in Table 9.

Table 9: Students' response to the literature-based reading materials

Responses toward the usefulness of the reading materials:	
(1)	local texts like <i>Pasopati</i> and <i>Grown Up</i> contain interesting historical and linguistic lessons (S3; S2); the texts help students appreciate their own culture (S6); the texts are contextual (S8);
(2)	the use of literary texts from various cultures (Indonesia, Islam, West) is enlightening (S2; S8);
(3)	the story from Western culture, like <i>Narcissus</i> , reminds the students about the importance of appreciating others (S1);
(4)	literary texts are stimulating because of the values embedded within (S9);
(5)	a student knows the lyrics of <i>Ilir-Ilir</i> for a long time, but understands its meaning in this <i>Reading</i> class (S7);
(6)	the story from the Islamic world, like <i>Moses and Al-Khadir</i> , broadens students' understanding of Islamic teaching and closely related to another course called ' <i>Akhlaq Tasawuf</i> ' (S4).
Suggestions for improvement:	
(1)	adding more exercises would be good (S1);
(2)	the outdoor activity would be refreshing (S7);
(3)	adding stories on the companions (<i>ṣahābah</i>) would be inspiring and useful (S8);
(4)	more rewards for reading the materials would be stimulating (S1; S2; S5; S8; S10).

S = Student

A quantitative evaluation of the implementation of the developed materials is also conducted through a nonequivalent control-group design in that both the experimental group and control group are subjected to pretest and posttest. The pretest results are presented in Table 10.

Table 10: Pretest scores recapitulation

No.	Group	N	Scores			
			Minimum Score	Maximum Score	Mean	Std. Dev
1.	Experimental	33	33.3	80.0	62.4	16.2
2.	Control	33	26.7	86.7	60.2	16.8

Since the pretest data fail to meet the assumption of normality, they are analyzed using a Mann-Whitney U test. The result is presented in Table 11.

Table 11: Mann-Whitney u test of pretest data

Data Type	Asymp. Sig. (2-tailed)	α	Remarks
Pretest	.432	.05	Not Significantly different

It is evident that the scores of the experimental group are not statistically significantly higher than those of the control group as the *Sig. (2-tailed)* is higher than .05.

A posttest is given to both the experimental and control group after the main field testing stage. Table 12 illustrates the recapitulation of the posttest scores.

Table 12: Posttest scores recapitulation

No.	Group	N	Scores			
			Minimum Score	Maximum Score	Mean	Std. Dev.
1.	Experimental	33	45.8	91.7	71.7	11.5
2.	Control	33	35.4	89.6	60.3	14.7

As the posttest data are normal and homogenous, a *t*-test is used to compare differences between the experimental group and control group, the result of which is presented in Table 13.

Table 13: Independent samples test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	1.319	.255	3.519	64	.001	11.41818	3.24510	4.93536	17.90101
Equal variances not assumed			3.519	60.565	.001	11.41818	3.24510	4.92827	17.90810

As indicated in Table 13 above $t(64) = 3.519, p = .001 < .05$, the posttest mean of the experimental group and the control group is statistically significantly different. It is safe to state that the developed literature-based reading materials are effective and is suitable for EFL students at Indonesian Islamic universities.

Discussions

Each unit of the developed literature-based reading materials presents related pictures, while some units contain a multimedia project like role play and poetry choral reading. The materials are in tune with what call as a multimodal or creolized text. Accordingly, the use of various semiotic systems like language, pictures, gestures, and sound will make the materials a fascinating resource that adds vivacity to the EFL classroom activities.

The literature-based reading materials generally support the view that an interdisciplinary framework is needed to justify the use of literary texts in EFL classrooms (Bobkina, Dominguez, 2014: 249). Teaching literature as a means for teaching reading at Islamic universities interconnects three frameworks: literature, EFL, and Islamic educational tradition. What makes literature-based reading materials acceptable is that the incorporation of literary texts from western, Indonesian, and Islamic sources. Such incorporation can sensibly respond the issues of text ownership proposed by Singh (2015: 179) so as to reduce the tension that might emerge from such questions as which literature, whose text, whose context, whose world?

As argues that it is normal for a community to store their cultural values and cultural inventory, and spread them to their next generations, it is safe to state that the developed literature-based reading materials are plausible from the perspective of the cultural linguistics. The materials incorporate students' national and spiritual literary texts like *Pasopati* and *Ilir-Ilir* in addition to foreign texts like *Narcissus* and *Sleeping Beauty*. Such incorporation is another way of investing and conveying the students' cultural values and identity within EFL instruction.

The developed literature-based reading materials for Indonesian Islamic university might be reasonably connected with the challenges of teaching literature in other expanding circle countries. Hussein, et, al. (2016: 136), for instance, find that students' unfamiliarity with the social-cultural aspects of the text as well as their low level of language proficiency is the most obvious challenges of teaching literature in Saudi Arabia context. Another finding from Zhen (2012: 38) also reveals that exposing original texts without their simplified versions are not suitable for students with a limited command of English in China EFL context. Thus, by taking students' cultural elements into account and utilizing both simplified and original literary texts, the literature-based reading materials fit the needs of the particular type of educational setting like Indonesian Islamic university.

Conclusion

As the literature-based reading materials are developed in tune with research findings and theoretical review and are assessed by experts, practitioners, and students, it is appropriate for sophomore students of the English department at Islamic universities. Specifically, it is suitable for beginning readers and an intensive reading program. The use of the developed materials for the first year students of Islamic university is possible when the students have interests in reading literary texts and possess an adequate level of English mastery. Lecturer's practical consideration of students' needs and language

proficiency should be a major factor in deciding the best moment to implement the developed materials.

Bibliographic references

- ALWASILAH, A.C. 2014. Islam, Culture, and Education: Essays on Contemporary Indonesia. Bandung: PT Remaja Rosdakarya. ISBN 978 979 692 453 0
- ASIA/PACIFIC CULTURAL CENTER FOR UNESCO (ACCU). 2001. Handbook: Adult Learning Materials Development at Community Level. Japan: Tokyo Colony. Available online: <http://www.accu.or.jp/litdbase>.
- BAYAT, M. – JAMNIA, M.A.1994. Tales From the Land of the Sufis. Boston: Shambala. ISBN 359613966X
- BOBKINA, J. – DOMINGUEZ, E. 2014. The use of literature and literary texts in the EFL classroom; between consensus and controversy. In: International Journal of Applied Linguistics & English Literature, vol. 3, issue. 2, pp. 248-260. ISSN 2200-3452
- BROSH, H. – MANSUR, L. 2013. Arabic Stories for Language Learners. Tokyo: Tuttle Publishing. ISBN 0804843007
- COELHO, P. 1998. The Alchemist. San Francisco: Harper San Francisco. ISBN 0061122416
- COLLIE, J. – SLATER, S. 1994. Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0521312248
- COX, C. 2012. Literature-Based Teaching in the Content Areas. California: SAGE Publications, Inc. ISBN 9781412974936
- CRESWELL, J.W. 2012. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (Fourth Edition). Boston: Pearson Education, Inc. ISBN 0131367390
- CULLER, J. 2000. Literary Theory: A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0199691347
- DEWI, N. 2016. Words' Wonder: Beginners' Guide to Literature. Yogyakarta: Sanata Dharma University Press. ISBN 978 602 6369 20 8
- DOECKE, B. 2013. Storytelling and professional learning. In: English in Australia, vol. 48, issue 2, pp.11-21. ISSN 0155-2147
<http://www.poemhunter.com/poem/abou-ben-adhem/>
- HUSSEIN, E.T. – AL-EMAMI, A.H. 2016. Challenges to teaching English literature at the university of Hail: instructors' perspective. In: Arab World English Journal (AWEJ), vol. 7, issue 4, pp. 125-138. ISSN 2229-9327
- KASSER, C. – SILVERMAN, A. 1986. Stories We Brought With Us: Beginning Readings for ESL. New Jersey: Prentice Hall. ISBN 0138501246
- KATHEER, I. 2001. Stories of the Qur'an. Egypt: Dar Al-Manarah. ISBN 9776005136
- KNAPPERT, J. 1997. Myths and Legends of Indonesia. Singapore: Heinemann Educational Books (Asia) Ltd. ISBN 9999238033
- KNAUTH, D.C. 2010. Performing Islam through Indonesian Popular Music 2002-2007. A doctoral, University of Pittsburgh.
- KUMARAVADIVELU, B. 2012a. Language Teacher Education for a Global Society. New York: Routledge. ISBN 9780415877374
- KUMARAVADIVELU, B. 2012b. Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language: The Case for an Epistemic Break. In ALSAGOFF, L., ET.AL., (Eds.), Principles and Practices for Teaching English as an International Language pp. 9-27. New York: Routledge. ISBN 9780415891660

- LAZAR, G. 2009. *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978 0 521 40651 2
- MALEY, A. 2008. *Extensive Reading: Maid in Waiting*. In TOMLINSON, B. (ed.), *English Language Learning Materials: A Critical Review* pp.133-156. London: Continuum International Publishing Group. ISBN 978 08264 9350 7
- MALEY, A. 2012. *Literature and Language Teaching*. In ALSAGOFF, L., ET.AL., (Eds.), *Principles and Practices for Teaching English as an International Language* (p. 299-317). New York: Routledge. ISBN 9780415891660
- MELLO, AD. 2003. *The Prayer of the Frog Volume I*. Gujarat: Gujarat Sahitya Prakash. ISBN 8187886250
- MOODY, H.L.B. 1971. *The Teaching of Literature*. London: Longman Group Ltd. ISBN 0582526027
- MUTHARI, A.H.W. 2016. *Kembali ke Akar Kembali ke Sumber*. Yogyakarta: DIVA Press. ISBN 978 602 391 153 0
- NATION, I.S.P. – MACALISTER, J. 2010. *Language Curriculum Design*. New York: Routledge. 0415806054
- PUSPITASARI, E. 2016. *Literature-based learning to build students' vocabulary*. In: *Journal of Foreign Language, Teaching & Learning*, vol. 1, issue 1, pp. 49-60. ISSN 2580-2070
- QOMAR, M. 2012. *Fajar baru Islam Indonesia?: kajian komprehensif atas arah sejarah dan dinamika intelektual Islam nusantara*. Bandung: PT Mizan Pustaka. ISBN 978-979-433-715-8
- RACKHMAN, A. 2014. *Grimm's Fairy Tales*. New York: Fall River Press. ISBN 1454912340
- RAKHMAT, J. 2009. *The Road to Muhammad*. Bandung: PT Mizan Pustaka & Muthahhari Press. ISBN 978 979 433 495 9
- RATNA, N. K.2008. *Postkolonialisme Indonesia: Relevansi sastra*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar. ISBN 6028055328
- RETNANINGDYAH, P. 2010. *Developing literature-based materials for EFL classroom at secondary level by using personal growth model*. Available online: https://www.academia.edu/3266479/Developing_Literature-based_EFL_Classroom.
- RICHARDS, J.C. 2001. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0521804914
- RICHARDS, J.C. 2015. *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 110745610X
- ROSENBLATT, L. M. 2005. *From literature as exploration and the reader, the text, the poem*. In: *Voices From the Middle*, vol. 12, issue 3, pp. 25-30. ISSN 1074-4762
- RUMI, J. 2004. *The Essential Rumi: New Expanded Edition*. New York: HarperOne. ISBN 0062509594
- SHAH, I. 1967. *Tales of the Dervishes*. New York: E.P. Dutton & Co., Inc. 9781784790721
- SHOWALTER, E. 2012. *Teaching Literature*. Malden: Blackwell Publishing. ISBN 0631226249
- SINGH, R. B. 2015. *Teaching world literature in English: inside the US, outside the Whale*. In: *Ariel: a review of international English literature*, vol. 46, issue 1-2, pp. 175-210. ISSN 0004-1327
- SOERATNO, S.C. 2005. *Sastra dalam Wawasan Pragmatis: Tinjauan atas Asas Relevansi dalam Pembangunan Bangsa*. In TANTHOWI, P. U. (Ed.). *Begawan Muhammadiyah*, pp. 343-387. Jakarta: PSAP Muhammadiyah. ISBN 9799830559
- STERN, S.L. 1991. *An Integrated Approach to Literature in ESL/EFL*. In CELCE-MURCIA, M. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* pp. 328-346. Boston: Heinle & Heinle Publishers. ISBN 0066326362
- TOH, G. 2000. *Voices of Southeast Asia: An Anthology of Southeast Asian Short Stories*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. ISBN 9971740664

VACCA, J.A.L. – VACCA, R.T., ET.AL. 2006. Reading and Learning to Read. Boston: Allyn & Bacon. ISBN 0205431542
VARDELL, S.M. – HADAWAY, N.L. – YOUNG, T.A. 2006. Matching books and readers: selecting literature for English learners. In: The Reading Teacher, vol. 59, pp. 734-741. ISSN 1936-2714
ZHEN, C. 2012. Characteristics and strategies of literature teaching in the EFL context in China. In: International Journal of Electronics and Communication Engineering, vol. 5, issue. 3, pp. 35-43. ISSN 0974-2166
ZUCHDI, D. ET.AL. 2013. Pendidikan Karakter: Konsep Dasar dan Implementasi di Perguruan Tinggi. Yogyakarta: UNY Press. ISBN 979 8418 63 8

Words: 6911

Characters: 46 226 (25,70 standard pages)

Doctor of English Education Dedi Irwansyah
State Islamic Institute of Metro (IAIN Metro)
Jl. Ki. Hajar Dewantara Kampus 15 A Metro Lampung 34111
Indonesia
dedi.irwansyah@student.uny.ac.id

Doctor of Indonesian Literature Burhan Nurgiyantoro
Professor of the Faculty of Language and Arts
Department of Language Education Science
Yogyakarta State University
Jl. Colombo No.1 Karangmalang, Sleman, Yogyakarta
Indonesia
burhan@uny.ac.id

Doctor of English Education Sugirin
Professor of the Faculty of Language and Arts
Department of Language Education Science
Yogyakarta State University
Jl. Colombo No.1 Karangmalang, Sleman, Yogyakarta
Indonesia
sugirin@uny.ac.id

**Appendices: Unit example of the literature-based reading materials for
EFL students at Indonesian Islamic universities**

Materials	:	Unit 5: <i>Ilir-Ilir</i> Topic: self-empowerment Source: Indonesian culture
Objectives	:	L2: Organizing, analyzing, and synthesizing the information which has been explicitly stated in the text. L4: Judging and deciding on the values and worth related to the texts L5: Giving psychological and aesthetical responses toward the texts
Tasks	:	<i>Pre-reading</i> Exposing the cultural background of the text. <i>While-reading</i> Organizing words (L2); Discussing symbolic meaning (L3). <i>Post-reading</i> Discussing the values found in the text (L4); Demonstrating the text (L5).
Indicators	:	Students are able to: (1) fill in the correct words into a given text; (2) note down the words or phrases with symbolic meaning; (3) identify the character education values; and (4) read the poem chorally.
Worksheet	:	--
Assessment	:	Cloze task
Times	:	90'

Unit 5

Iilir-Iilir

By Sunan Kalijaga

The poem is taken from Doecke, B. (2013). Storytelling and professional learning [Versi elektronik]. *English in Australia* Volume 48 Number 2, 11-21, and Knauth, D.C. (2010). *Performing Islam through Indonesian popular music 2002-2007*. A doctoral, University of Pittsburgh.



The illustration of Sunan Kalijaga is taken from: id.wikipedia.org

PRE-READING

Task 1: Exposing the cultural background of the text

Iilir-ilir is a famous song written by Sunan Kalijaga in the 14th century. Sunan Kalijaga is one of the nine saints (*Wali Sanga*) of Javanese Islam. Qomar (2012: 35) argues that the song is about a commitment of a Muslim or a person newly converted to Islam to practicing Islamic teachings.

Before reading the text of *Iilir-ilir*, think about these questions:

1. Are you familiar with the song?
2. In what contexts would people sing the song?
 - a.
 - b.
 - c.
3. Do you think the message of the song still relevant to nowadays situation?

READING THE ADAPTED VERSION

Rearrange the following scrambled stanzas.


A
Wake up, wake up!
The plant is blossoming
So green and passionate
Just like the newlywed

B
Your clothing, your clothing
is torn down the side
Mend it immediately
so you can use it this afternoon

C
While you still have a little time
While you are still healthy
Cheer up!
Hooray!

D
O shepherd boy, shepherd boy,
Climb that starfruit tree
although it is slippery, keep on
climbing

Task 2: Organizing words

You are going to read an interpretation of *Ilir-ilir*. With a partner, complete the interpretation using the words in the box. 

Javanese	mistakes	symbolize	time	pillars	phrase
easy	prepare	lazy	happy		

In reading the lyrics of *Lir-ilir* one might want to know some symbolic meanings.

First, *Lir-ilir* is a phrase which means wake up. It implies that a Muslim should not be....

Second, the expression of 'the plant is blossoming' 'Islamic faith'. A Muslim should work hard to look after the faith.

Third, those who can maintain the faith will be... Such happiness is represented by the phrase of 'the newlywed'.

Fourth, 'shepherd boy' represents a Muslim that should look after his/her heart.

Fifth, in order to maintain the heart successfully, a Muslim should practice the five of Islam which is symbolized through 'star fruit tree'.

Sixth, practicing the five pillars is not as it is symbolized through the word 'slippery'.

Seventh, the practice of the five pillars is aimed at cleansing the clothing. The word 'clothing' symbolizes conduct or piety. The 'conduct' or 'piety' might not free from A Muslim should fix the mistakes he/she made immediately.

Eighth, the 'this afternoon' might symbolize 'death'.

Ninth, as death could come anytime, a Muslim should himself while he or she still has and is still healthy.

READING THE ORIGINAL VERSION

Lir-ilir Tandure wus sumilir Tak ijo royo-royo Tak sengguh temanten anyar	<i>[Vocables signifying ocean waves] The plantation is in full growth and the foliage is all green. It is a gift befitting the newlyweds.</i>
Cah angon, Cah angon Penekno blimbing kuwi Lunyu-lunyu penekno Kanggo mbasuh dodot-iro	<i>Young shepherd child climb that starfruit tree even though it is slippery it will help cleanse our heart,</i>
Dodot'iro dodot'ro Lumintir bedah ing pinggir Dondomono jlumantono Kanggo sebo mengko sore	<i>Inside my heart One side is torn. Sew it... mend it... for the wedding celebration at noon.</i>
Mumpung jembar kalangane Mumpung padang rembulane Yo surako Surak: Hiyoo	<i>While the open field reveals our blessings, While the night is bright from the full moon, Let us give praise and rejoice. Give praise and rejoice.</i>

(Translated by Knauth , 2010:173)

Task 3: Discussing symbolic meaning

1. Write down two translations of *kanggo sebo mengko sore*.
2. What might the expression of *kanggo sebo mengko sore* symbolize?



POST-READING

Task 4: Discussing the values found in the text

What 'character education values' might you learn from the lyrics of *Ilir-ilir*? You may tick more than once. You may also propose your own values if any.



- Being friendly
- Being helpful
- Being religious
- Being self-dependent
- Discipline
- Hard work
- Honesty
- Modesty
- Responsibility
- The love for the peace

..... (your own, if any)

Task 5: Demonstrating the text

Work in groups of 4-5 to perform a choral reading. You can read a line of the song individually, in pairs, or in groups. You might want to make limited use of movement, facial expressions, and gestures.

You might want to see related video of Lir Ilir on the following link:

https://youtu.be/Kz2M_7tv_2M

Concept «teacher» in language consciousness of students of philological faculty

[Концепт «учитель» в языковой сознательности студентов филологического факультета]

Farida I. Gabidullina – Bolat S. Korganbekov – Venera F. Makarova – Raif A. Zakirov – Gelyusya F. Kayumova

DOI: 10.18355/XL.2019.12.03.04

Abstract

This article is about the representation of concept “teacher” in language consciousness of students in the context of socially important events at the beginning of XXI century. Based on an associative experiment, we concluded the discrepancy of a concept, because many years the treatment of a teacher as an ideal began to change to bad in the last 10 years. Learning the word associations of the students to the word “teacher,” the author of the article shows the degree of the importance of personal and professional qualities of the teacher and his social status.

Key words: teacher, concept, education, associative experiment

Аннотация

В центре внимания нашей работы – концепт «учитель». Термин концепт впервые был предложен в начале XX века С.А. Аскольдовым, который обозначал им «мелькающие понятия, мысленные образования, замещающие в процессе мысли множество реальных и представимых предметов одного итога же рода. Отвергнутая тогда, сегодня идея о концептуальном видении мира находит колоссальную популярность. В первую очередь ученых интересуют культурно значимые концепты. Исследование концепта «учитель» в период реформы в образовательной системе имеет особую актуальность.

Ключевые слова: учитель, концепт, обучение, ассоциативный эксперимент

Introduction

В центре внимания нашей работы – концепт «учитель». Термин концепт впервые был предложен в начале XX века С.А. Аскольдовым, который обозначал им «мелькающие понятия, мысленные образования, замещающие в процессе мысли множество реальных и представимых предметов одного итога же рода (Askoldov 1997: 267-270). Отвергнутая тогда, сегодня идея о концептуальном видении мира находит колоссальную популярность (Akar, 2016; Baytak et al., 2011; Vochkareva et al., 2017).

В первую очередь ученых интересуют культурно значимые концепты. Исследование концепта «учитель» в период реформы в образовательной системы имеет особую актуальность.

В «Большом толковом словаре русского языка» слово учитель имеет два толкования: 1) «тот, кто преподает какой-либо учебный предмет в школе, преподаватель»; 2) «человек, обладающий высоким авторитетом для кого-либо в какой-либо области, имеющий последователей» (Kuznetsov, 2000: p. 1411). В «Новом объяснительном словаре синонимов» также отмечается два значения слова учитель и подчеркивается, что во втором значении подразумевается «человек, который благодаря своим человеческим качествам, мудрости, таланту

и т.п. является авторитетом для других людей, которые у него учатся и которые считают себя его учениками и последователями» (Новый объяснительный словарь синонимов русского языка, 2003: 1226; New explanatory dictionary of synonyms of the Russian language, 2003: p. 1226). Данные «Этимологического словаря» показывают, что праславянское слово *učiti* родственно с древнепрусским словом *iakint* «упражнять», древнеиндийским *ucati* «находит удовольствие, имеет обыкновение» (Fasmer, 1987: p. 180).

Methodology

В данной статье используются сравнительно-исторический и системно-типологический методы в соответствии с перспективой и характером исследования (Magsumov, 2014: 720-721). Основным принципом является систематический и полный анализ исследуемой проблемы.

Results

Пониманию концепта учитель способствует также изучение истории становления профессии учителя. Следует отметить предельно уважительное отношение к профессии учителя в Древней Руси, их почтительно называют мастерами грамоты. В XIV–XV веках из «мастеров грамоты» начинает формироваться сословие профессиональных учителей, а в XVII веке в России уже предпринимаются серьезные шаги по созданию высшей школы (Mazalova, 2006: 56). Эпоха просвещения вносит свои коррективы в образовательную систему и деятельность учителя. С одной стороны, все более продвигаются идеи западной образовательной системы, с другой стороны – начинается поиск уникальных самобытных сторон русской педагогики (Magsumov, 2015). В этот же период начинается становление элитарного образования, которое успешно развивается вплоть до революции и считается качественным как в образовательном, так и в воспитательном планах (Magsumov, 2013: 84). Такими передовыми учебными заведениями являлись Императорский лицей, Нежинское высших наук училище, Пажеский Его Императорского Величества корпус, Московский благородный пансион, Смольный институт благородных девиц, Павловский институт в Петербурге. Учителя данных учебных заведений не только транслировали знания, но и были главными воспитателями. В драматичных, часто противоречивых условиях ведет профессиональную деятельность учитель XX века. Правдиво описана первая половина этой эпохи в статье Ф.Габидуллиной: «первая половина XX века была насыщена многообразными историческими событиями во внутренней и внешней политике первой в мире социалистической страны. Экономический кризис конца 20-х - начала 30-х годов. Это было самое трудное время в жизни Советской России, когда она, после шести лет войны и социальных катаклизмов находилась во мгле» (Gabidullina, F.I., 2013:502). Однако нельзя не отметить, что статус учителя для подрастающего поколения в это время был достаточно велик. Учитель являлся не только наставником, дающим знания, но и духовным ориентиром, пропагандистом, примером для подражания.

Лишь в 90-е годы XX века, в эпоху, когда страна погрузилась в экономический и духовно-нравственный кризис, статус учителя опускается очень низко. В настоящее время идет процесс реформирования образовательной системы, внедряются механизмы обеспечения качества образования, однако отклик 90-х находит отражение в отношении к учителю.

Современный педагог – это не просто учитель-предметник, транслирующий знания и формирующий умения, но и учитель-воспитатель, способный организовать целенаправленное управление процессом воспитания и развития личности ребенка на основе гуманистических традиций. Поэтому в данной работе личность педагога в первую очередь будет рассматриваться как транслятор духовно-нравственных качеств, как личность, способствующая формированию у учащихся таких качеств, как самостоятельность, способность к сотрудничеству, мобильность, динамизм, ответственность за судьбу страны, так как именно такие качества, по мнению исследователей, являются востребованными в современном обществе и предъявляются к учителю-новатору (Vinnichenko, 2005: 4).

Профессия учителя имеет ряд особенностей, которые предъявляют особые требования к личности педагога. Таковыми являются:

1) постоянный самоконтроль, постоянное напряжение внимания. Как известно, ученический состав имеет тенденцию меняться, а каждый новый состав имеет свои особенности, что обуславливает необходимость самоконтроля, внимания.

2) педагогический такт и понимание интересов учащихся. Педагогический такт выражается в умении найти оптимальные меры воспитательного воздействия в различных ситуациях. Критерием оптимальности называют отсутствие явного и скрытого сопротивления воспитанию.

3) наблюдательность. Именно это качество помогает учителю в достижении хороших результатов и в обучении, и в воспитании. Именно наблюдательность помогает сочетать индивидуальную и фронтальную работу; слушать, оценивать ответ ученика и одновременно держать в поле зрения весь класс; объяснять новый материал и одновременно поддерживать активность класса; обеспечить равноправное распределение обязанностей при выполнении группового проекта.

4) высокая культура речи. Речь педагога является примером для учащихся, поэтому он должен стремиться к ее правильности, краткости, простоте, ясности, точности, выразительности, эмоциональности. Кроме этого, профессия педагога подразумевает необходимость обращать внимание на смысловое содержание высказывание. Подбирая слова, учитель опирается на индивидуальные и возрастные особенности учеников, заботясь о том, чтобы слова и выражения были понятными и было бы возможным построить диалог на уроке или во внеурочное время. Во время внеклассных мероприятий, бесед уместно иногда использовать юмор, не забывая при этом сохранять тактичность.

5) умение разнообразить учебный материал, формы и способы воспитательной работы. Считается, что использование разнообразных приемов, методов работы полезно в первую очередь для учащихся, так как способствует концентрации внимания, активизации познавательной деятельности, эффективности воспитательных работ. В то же время ученые замечают, что это полезно и для личности учителя не только в плане профессионального развития, но и сохранения здоровья. «Учитель, как правило, имеет дело с одним и тем же многократно повторяющимся учебным материалом. С возрастом компенсаторные возможности организма снижаются, что может привести к функциональным неврозам», – замечает К.Левитан (Levitan, 1993: 58).

Кроме того, существуют определенные моральные нормы, которые из требований извне превращаются в собственные убеждения эффективно работающих педагогов. Остановимся кратко на них:

- знание и добросовестное выполнение своих профессиональных обязанностей.
- профессиональная увлеченность. Данное качество предполагает полную самоотдачу учителя при выполнении профессиональных обязанностей.
- профессиональное мастерство. Важность этого качества обусловлено тем, что его отсутствие снижает уровень образованности детей, препятствует ускоренному внедрению инновационных методов и технологий.
- забота о благе своих учеников. Забота о благе каждого отдельного ученика является одним из основных требований к педагогу. В каждом отдельном случае это благо может выражаться по-разному, что определяется учителем исходя из положения ученика в классе, семье, взаимоотношения с одноклассниками и взрослыми и т.д. Забота о благе учеников выражается как минимум в четырех аспектах: забота о физическом, интеллектуальном, нравственном и духовном развитии учеников. В современных трудах эти и некоторые другие аспекты характеризуются как составляющие педагогическую культуру педагога. В настоящее время это качество приобретает все большую актуальность, так как учителя, согласно «профессиональному стандарту педагога, должны проявлять готовность принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья» [Professional Standard for Teachers - Профессиональный стандарт педагога].

Забота о физическом здоровье учащихся становится все более значимой проблемой, так как в школу уже приходят большое количество детей с теми или иными отклонениями в здоровье, в психике, а на протяжении учебы ситуация только усугубляется. В настоящее время многие проблемы, связанные с утомляемостью, с излишней загруженностью обучающихся остаются нерешенными. Однако в последние несколько лет ведутся актуальные поиски решения проблем по охране здоровья учащихся, внедряются здоровьесберегающие технологии. Забота о сохранении здоровья учащихся может проводиться в следующих направлениях: профилактика стрессовых ситуаций, профилактика вредных привычек, формирование основ правильного питания, развитие двигательной активности и т.д.

Забота об интеллектуальном развитии учеников является одной из главных задач учителя. Существует определенный минимум знаний и умений, которыми должен овладеть ученик (Gabidullina, 2013; Aydarova et al., 2017; Korableva et al., 2019; Magmusov, 2013; Korkmaz and Avci, 2016; Thalassinou et al., 2011).

Как занижение, так и завышение этого минимума может привести к тому, что у учащихся сформируется более низкий, чем ожидается уровень знаний. Однако следует помнить о том, что степень успеваемости учащихся по разным предметам может быть разной, индивидуально-дифференцированный подход в обучении подразумевает варьирование заданий, методов работы, степень оказываемой учителем помощи при решении задач, исходя из особенностей учащихся (Günel & Pehlivan, 2015; Mathews, 2016; Byker & Marquardt, 2016; Husnutdinov et al., 2016 b; Kılınç et al., 2016; Mauch & Tarman, 2016; Grammes and Açıkalın, 2016).

Забота о нравственном воспитании учащихся обязывает учителя содействовать формированию тех качеств у своих воспитанников, которые необходимы человеку для морального образа жизни.

Забота о духовном воспитании учащихся тесно связана с предыдущей задачей. В современной педагогике и реальной педагогической практике должна активно решаться задача формирования духовно-нравственной культуры школьников, которая является фундаментальной основой общего образования, базой для самосовершенствования личности и социального взаимодействия на основе единства свободы и ответственности (Mazalova, 2006; Husnutdinov et al., 2016 a; Tarman and Kuran, 2015; Tarman and Yigit, 2013; Tünkler et al., 2016). Опыт освоения духовно-нравственных смыслов и ценностей культуры позволит решить одну из самых актуальных задач современной общеобразовательной школы – побудить человека к развитию и самосовершенствованию на основе различения добра и зла, помочь ему выработать ориентиры нравственной оценки, как своих действий, так и всех сторон общественных отношений (Gabidullina, 2015: 201).

Кроме того, стоит процитировать К.Левитана: «конечно, можно быть хорошим учителем, обладая различными чертами характера. Однако следующие качества, как свидетельствует практика, имеют существенное значение для успешной профессиональной деятельности и прогрессивного развития личности учителя. Это любовь, доброжелательность к детям, самодисциплина, терпение, оптимизм, отзывчивость, бодрость и живость» (Levitan, 1993: 76). О.Василенко также подчеркивает, что высокий моральный облик является необходимым качеством личности педагога, так как он ежедневно дает уроки нравственности своим воспитанникам. «Следовательно, – пишет ученый, – циник, морально нечистоплотный человек не должен быть педагогом» (Vasilenko, 2016: 156).

Отдельного внимания заслуживает видение личностных и профессионально значимых качеств студентами – будущими педагогами.

Нельзя сказать, что личность учителя не исследована учеными вообще, однако стремительно меняющиеся реалии, в том числе реалии жизни школьного пространства, обуславливают изменения в языковой картине мира. Молодежь в силу психофизиологических факторов, более чувствительна к подобным трансформациям, поэтому в данной статье исследуются особенности репрезентации концепта «учитель» в языковом сознании студентов филологического факультета Елабужского института КФУ. Благодаря данному эксперименту представляется возможность увидеть наиболее и наименее значимые качества личности учителя глазами современного поколения.

Всего в экспериментальной работе участвовало 30 студентов – будущих учителей, то есть те реципиенты, чья деятельность в будущем напрямую должна будет связана с педагогической деятельностью. Нами был использован прием ассоциативного эксперимента, который является направленным на выявление ассоциаций, сложившихся у индивида в его предшествующем опыте (Kenna, & Russell, 2015; Waters & Russell, 2016; Magmusov, 2017; Alajmi, 2019; Volchik and Maslyukova, 2019). Мы использовали лишь один вид ассоциативного эксперимента, так называемый «свободный ассоциативный эксперимент», при проведении которого испытуемому предлагают ответить словом А – первым пришедшим в голову при предъявлении слова Б, ничем не ограничивая ни формальные, ни семантические особенности слова А.

Все ответы реципиентов можно разделить на четыре группы: ассоциаты, связанные с профессиональной деятельностью; личностные ассоциаты; социально окрашенные ассоциаты и образные ассоциаты. Количественная характеристика ассоциатов каждой из групп имеет отличия. В ниже приведенной диаграмме наглядно продемонстрированы количественные характеристики ассоциатов разных групп (рисунок 1).



Рис. 1. Ассоциаты на слово-стимул «учитель» у студентов филологического факультета (количественная характеристика)

Среди ассоциатов, связанных с педагогической деятельностью, были даны такие ответы-реакции на слово-стимул «учитель»: знание, ЕГЭ, школьная доска,

методика, инновационные технологии, ставит оценки, технологическая карта урока, открытый урок, педсовет. Всего такие ответы были даны пятнадцатью студентами, что составляет 50% всех реципиентов. Вторыми по количеству слов-реакций оказались образные ассоциаты. Восемь студентов, то есть 27% реципиентов на слово-стимул ответили словами «хранитель знаний», «строитель» (личности), «мученик», «как ангел» (имелось ввиду человек с ангельской выдержкой), «крепость», «писатель судеб». Социальные ассоциаты были озвучены четырьмя студентами, то есть 13% реципиентами. Среди ответов были озвучены такие слова-реакции как «без прав, но с обязанностями», «увеличили зарплату», «участвует на выборах». Сравнительно небольшое количество социальных ассоциатов, видимо, объясняется тем, что времена, когда статус учителя колебался между идеалом и социально и материально незащищенной личностью, прошли. Современный учитель имеет возможность развиваться профессионально, имеет сравнительно неплохое материальное обеспечение, следовательно, проблема его статуса начинает терять свою актуальность.

Наименьшее количество слов-реакций можно назвать личностными ассоциатами. Всего три студента, то есть 10% реципиентов назвали слова-реакции «добрый», «строгий», «терпеливый». Как нам представляется, данный результат отражает реальное положение дел: общество требует от учителя высоких профессиональных показателей, требования столь высоки, что возникают ассоциации «учитель-крепость», «учитель – писатель судеб», социальное положение учителя перестало восприниматься как проблема, требующая каких-либо серьезных вмешательств, а учитель сам перестал восприниматься как личность, только как профессионал.

Слова-ассоциаты на слово-стимул «учитель» позволяют создать следующий языковой портрет учителя начала XXI века: профессионал, увлеченный своей деятельностью; активно внедряющий передовые технологии в образовательное пространство; его деятельность важна для становления личности обучающихся и играет значительную роль в их судьбе; имеет достаточно устойчивый социальный статус; обладает некоторыми положительными личностными качествами.

Conclusions

Таким образом, результаты свободного ассоциативного эксперимента показали, что студенты филологического факультета первостепенным для учителя считают обладание профессиональными качествами, при этом большая часть слов-реакций касалась реформ в образовательной сфере: введение ЕГЭ, внедрение инновационных методик в процесс обучения. Образные ассоциаты были представлены метафорами и сравнениями, в которых подчеркивались терпение, выдержка, свойственные учителям, а их деятельность сравнивалась со строительством здания и заложением прочного фундамента и даже с божественным началом, имеющим силу влиять на судьбу человека.

В меньшей мере студентов интересует социальный статус учителя и, что с одной стороны, неожиданно, с другой – объяснимо в условиях сегодняшних реалий, наименьшую заинтересованность вызывает учитель-личность. Более того, отражение концепта «учитель» в языковом сознании студентов уже готовит их к тому, что работа учителя – это призвание и образ жизни, и проблемы личностного характера при выборе данной профессии будут отходить на второй план. В целом, восприятие личности педагога у будущих учителей адекватно и во многом соответствует требованиям, предъявляемым к представителям данной профессии.

Acknowledgements

The work is performed according to the Russian Government Program of Competitive Growth of Kazan Federal University.

Bibliographic references

- AKAR, C. 2016. Investigating the students' perceptions of the democratic values of academicians. *Journal of Social Studies Education Research*, vol. 7(1), pp. 96-139. doi:10.17499/jsser.49601
- AYDAROVA S. H. – GINIYATULLINA L. M. – SAGDIEVA R. K. – HUSNUTDINOV D. H. – MIRZAGITOV R.H. – GABIDULLINA F.I. 2017. Models of media education in teaching Tatar language. *Espacios*, vol. 38 (60).
- ALAJMI, M. A. 2019. The impact of E-portfolio use on the development of professional standards and life skills of students in the Faculty of Education at Princess NouraBint Abdul Rahman University, *Entrepreneurship and Sustainability*, vol. 6(4) pp. 1714-1735. doi.org/10.9770/jesi.2019.6.4(12)
- ASKOLDOV S.A. 1997. Concept and the word. *Russian literature: from the theory of literature to the theory of text*. Under the editorship of V. N. Neroznak. M.: Academia, pp. 267 – 279.
- BAYTAK, A. – TARMAN, B. – AYAS, C. 2011. Experiencing technology integration in education: Children's perceptions. *International Electronic Journal of Elementary Education*, vol. 3(2), pp. 139-151.
- BOCHKAREVA, T. N. – AKHMETSHIN, E. M. – KOROTKOVA, A. L. – LYITKINA, N. L. – NASIPOV, I. S. – KHALIULLINA, A. G. 2017. Research of students' cognitive activity. *Espacios*, 38(60)
- BYKER, E. J. – MARQUARDT, S. K. 2016. Using critical cosmopolitanism to globally situate: Multicultural education in teacher preparation courses. *Journal of Social Studies Education Research*, vol. 7(2), pp. 30-50.
- FASMER M. 1987. Etymological dictionary of the Russian language. In four volumes: T. IV: T – Yaschur. Translation from Germany and additional O.N. Trubacheva. In: *Progress*, 1987, 864 pp.
- GABIDULLINA F.I. 2013. Religious motives in the work of Sagit Sunchalay and Anna Akhmatova. *International Congress on Interdisciplinary Behavior and Social Science*. 2013, Indonesia, pp. 500-504.
- GÜNEL, E. – PEHLIVAN, A. 2015. Examining the citizenship and democracy education textbook and curriculum in terms of global education. [Küresel eğitim çerçevesinde vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabı ve öğretim programı] *Journal of Social Studies Education Research*, vol. 6(1), pp. 123-171. doi:10.17499/jsser.88468s
- GRAMMES, T. – AÇIKALIN, M. 2016. Qualitative data collection and interpretation: A Turkish social studies lesson. [Nitel veri toplama ve yorumlama: Türkiye'den bir sosyal bilgiler dersi] *Journal of Social Studies Education Research*, vol. 7(1), pp. 1-40. doi:10.17499/jsser.47392
- HUSNUTDINOV, D.H. – SAGDIEVA, R.K. – MIRZAGITOV, R.H. 2016a. Comparative constructions in G. Ibragimov's works. *Journal of Language and Literature*. 2016. vol. 7, issue 4, pp. 42-45.
- HUSNUTDINOV, D.H. – YUSUPOVA, Z.F. – SHAKUROVA, M.M. – YUSUPOV, A.F. – MIRZAGITOV, R.H. 2016b. Practical aspect of comparative research on the material of the Russian and Tatar languages: XIX-XXI centuries. *Journal of Language and Literature*. vol.7, issue.2, pp.191-194.
- KENNA, J. L. – RUSSELL, W. B. 2015. Secondary social studies teachers' time commitment when addressing the common core state standards. *Journal of Social Studies Education Research*, vol. 6(1), pp. 26-48. doi:10.17499/jsser.37219

- KORABLEVA, O. – DURAND, T. – KALIMULLINA, O. – STEPANOVA, I. 2019. Studying user satisfaction with the MOOC platform interfaces using the example of coursera and open education platforms. Paper presented at the ACM International Conference Proceeding Series, pp. 26-30. doi:10.1145/3322134.3322139
- KORKMAZ, U. – AVCI, Z. Y. 2016. Turkish pre-service teachers' experiences with contemporary technology games and perceptions about teaching with instructional games. *Research in Social Sciences and Technology*, 1(1)
- KILINÇ, E. – KILINÇ, S. – KAYA, M. M. – BAŞER, E. H. – TÜRKÜRESİN, H. E. – KESTEN, A. 2016. Teachers' attitudes toward the use of technology in social studies teaching. *Research in Social Sciences and Technology*, vol. 1(1), pp. 59-76.
- KUZNETCOV S.A. 2000. Big explanatory dictionary of Russian language. SPb.: Norint, 1536 p.
- MAGMUSOV, T.A. 2013. School and children during the celebrations of the 300th anniversary of the romanov dynasty. *Bylye Gody*. (4) 30, pp. 79-87.
- MAGSUMOV, T.A. 2017. Family and school in Russia at the beginning of the 20th century: Attempts to bridge the gap. *European Journal of Contemporary Education*. vol. 6 (4), pp. 837-846. DOI: 10.13187/ejced.2017.4.837
- MATHEWS, S. A. 2016. Using digital participatory research to foster glocal competence: Constructing multimedia projects as a form of global and civic citizenship. *Journal of Social Studies Education Research*, vol. 7(2), pp. 1-29.
- MAUCH, J. – TARMAN, B. 2016. A historical approach to social studies laboratory method. *Research in Social Sciences and Technology*, vol. 1(2), pp. 55-66.
- MAZALOVA M.A. 2006. The History of pedagogic and education. M.: High education, 2006. 192 pp.
- NEW EXPLANATORY DICTIONARY OF SYNONYMS OF RUSSIAN LANGUAGE. Under total hands. Akadem. Y. D. Apresian. M.: School «Languages of Slavic culture», 2003. 1448 pp.
- RUSSIA. BIG ENCYCLOPAEDIC DICTIONARY. 2000 realities of history, culture, life. Under the General editorship of Y. E. Prokhorov. M.: AST-PRESS BOOK, 2007, 736 p.
- THALASSINOS, I.E. – STAMATOPOULOS, V.T. – ARVANITIS, E.S. 2011. Gender wage gap: Evidence from the Hellenic maritime sector 1995-2002. *European Research Studies Journal*, vol. 14(1), pp. 91-101
- TARMAN, B. – KURAN, B. 2015. Examination of the cognitive level of questions in social studies textbooks and the views of teachers based on bloom taxonomy. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, vol. 15(1), pp. 213-222, 10.12738/estp.2015.1.2625
- TÜNKLER, V. – TARMAN, B. – GUVEN, C. 2016. A metaphorical approach regarding the equipment of students with abstract concepts and values included in the citizenship and democracy education curriculum. *Egitim Ve Bilim*, vol. 41(185), pp. 123-145
- VOLCHIK, V. – MASLYUKOVA, E. 2019. Trust and development of education and science, *Entrepreneurship and Sustainability Issues* 6(3), pp. 1244-1255. [http://doi.org/10.9770/jesi.2019.6.3\(27\)](http://doi.org/10.9770/jesi.2019.6.3(27))
- YIGIT, M. F. 2017. Value priorities of public and private university students. *Research in Social Sciences and Technology*, vol. 2(1)
- ZARECHNEVA E.N. 2009. Socio-cultural concept of “teacher”: cognitive-discursive study of: abstract of thesis, PhD thesis, philological sciences. Barnaul, 20 pp
- WATERS, S. – RUSSELL, W. B. 2016. Virtually ready? pre-service teachers' perceptions of a virtual internship experience. *Research in Social Sciences and Technology*, 1(1)

Words: 3 318

Characters: 26 372 (14,65 standard pages)

Farida I. Gabidullina
Yelabuzhsky Institute of Kazan (Privolzhsky) Federal University
Tatarstan,
Russia
farida-vip@mail.ru

Bolat S. Korganbekov
Eurasian National University named after L.N.Gumilyov.
Kazakhstan,
bolat64@mail.ru

Venera F. Makarova
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University
Tatarstan,
Russia
makarova_vf@mail.ru

Raif A. Zakirov
Naberezhnye Chelny state pedagogical University
Tatarstan,
Russia
razina.mh@mail.ru

Gelyusya F. Kayumova
Kazan (Privolzhsky) Federal University
Tatarstan,
Russia
gulfar21@mail.ru

Linguo-cultural peculiarities of phraseological units with the component 'fire' in English, Russian, Spanish, Tatar and German

[Лингвокультурологические особенности фразеологических единиц с компонентом «огонь» в английском, русском, испанском, татарском и немецком языках]

Albina R. Kayumova – Natalia V. Konopleva – Rimma A. Safina

DOI: 10.18355/XL.2019.12.03.05

Abstract

The article addresses linguo-cultural peculiarities of phraseological units with the component 'fire' in five different languages. The authors analyze phraseological funds by comparing and contrasting semantic groups. The greatest similarity is found between English and German phraseological stocks, whereas Spanish and Tatar ones have significant differences both in quantitative and qualitative terms.

Key words: linguoculturology, comparative phraseology, phraseological unit, component, connotation, seme

Аннотация

В статье представлена характеристика фразеологических единиц с компонентом «огонь» в лингвокультурологическом аспекте на примере пяти разнотипных языков. Авторы проводят анализ данного пласта фразеологического фонда путем сопоставления семантических групп и выявления общего и специфического в языках. Наибольшее сходство обнаруживают английский и немецкий фразеологические фонды, тогда как испанский и татарский имеют значительные различия, как в количественном, так и в качественном отношении.

Ключевые слова: лингвокультурология, сопоставительная фразеология, фразеологическая единица, компонент, коннотация, сема

Введение. Теоретическая и методологическая база исследования: состояние изученности проблемы

«Язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее. На основе этой идеи возникла новая наука – лингвокультурология, которую можно считать самостоятельным направлением лингвистики, оформившимся в 90-е годы XXв. Лингвокультурология – это отрасль лингвистики, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке» (Maslova, 2001: 98).

Фразеологические единицы (далее ФЕ), отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы. Фразеологизмы, по Ф.И. Буслаеву, - своеобразные микромиры, они содержат в себе «и нравственный закон, и здравый смысл, выраженные в кратком изречении, которые завещали предки в руководство потомкам» (Maslova, 2001: 110)

За последние десятилетия проведено множество исследований фразеологических фондов разных языков в лингвокультурологическом аспекте. Впервые во фразеологии данный подход заявил о себе в конце 90-х гг. в работах В.Н. Телия и ее школы (Kovshova, 2012, 2014). Так, Ковшова М.Н. в своей

монографии «Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры» излагает лингвокультурологическую методику во фразеологии, позволяющую выявить своеобразие фразеологизмов и описать их роль в языковой картине мира. Ученый в качестве детального исследования берет фразеологизмы с «пищевыми компонентами» и изучает передачу символических смыслов в пространстве «пищевого кода культуры». По мнению автора пищевой или гастрономический код – один из базовых кодов культуры, потому что голод – один из базовых инстинктов человека (Kovshova, 2012). Представляют интерес и последующие работы М.Н. Ковшовой в данном направлении, а именно «Сопоставительный анализ фразеологизмов: лингвокультурологический подход» (Kovshova, 2014). Лингвист разрабатывает «лингвокультурологическую технологию сопоставительного анализа фразеологических знаков» на примере русских и вьетнамских фразеологических единиц, которое направлено на выявление универсального, культурно-обусловленного и национально-специфического аспектов во фразеологизмах как знаках языка, культуры и коммуникации.

Привлекла наше внимание работа А.В. Уразметовой «Лингвокультурологический аспект изучения топонимов в составе фразеологических единиц: на материале английского и французского языков». В данной работе исследуется проблема национально-культурного компонента значения топонима, что способствует выявлению особенностей фразеологических картин мира рассматриваемых языков (Urazmetova, 2006).

Несколько другой подход исследования лингвокультурологического аспекта предлагают лингвисты Н.И.Купина и Т.М.Шеховцева, анализируя французские фразеологизмы на материале лексико-фразеологического поля «внутренние органы человека». Рассматривается когнитивная структура лексических и фразеологических единиц, изучается структура полевого образования «внутренние органы человека» (Kupina, Shehovceva, 2014).

Значительный интерес вызвала работа Х.Х. Туркхан, Р.Х. Хайруллина «Репрезентация образа огня в языковой картине мира: сопоставительный аспект». Авторы исследуют лингвокультурологическое поле концепта огонь в русском и турецком языках. Любопытно то, что «несмотря на универсальный характер самого концепта огонь, его национально маркированные образы демонстрируют специфическое его восприятие и понимание, оценку различных свойств, воздействия на природу, предметы, человека, традиций применения в практической деятельности русским и турецким народами» (Turkhan, Hajrullina, 2015).

Одно из последних исследований посвящено изучению концепта «огонь» на примере татарского и казахского языков (Shaiakhmetova, 2017). Лингвисты приходят к выводу, что у тюркских народов огонь является символом семейного очага и духовного наследия.

Концепты «огонь» и «вода» подвергаются рассмотрению в работе Д.Д. Хайруллиной на примере английского и татарского языков (Hajrullina, 2009); С.А. Литвинова предпринимает попытку комплексного исследования всех четырех природных стихий, используя ФЕ английского языка с соответствующими компонентами (Litvinova, 2006).

Разумеется, следует упомянуть, возможно, одно из первых исследований образа «огонь» – книгу Дж.Дж. Фрэзера «Myths of the origin of fire» (рус. «Мифы о происхождении огня») (Frazer, 1930). Единственный в своем роде труд, он представляет собой наиболее полное собрание мифов об огне, сделанное известным британским антропологом.

Таким образом, анализ литературы показал, что ФЕ с компонентом «огонь» в пяти языках не являлись предметом исследования ученых.

Методология исследования

Настоящее исследование представляет собой синхронно-сопоставительное описание материала. Основные методы исследования: метод дефиниционного анализа, сопоставительно-описательный метод, метод сплошной выборки, метод количественного анализа.

Алгоритм исследования следующий: 1) Материалом для нашего исследования послужили фразеологические единицы английского, русского, немецкого, татарского и испанского языков с компонентом «огонь». Путем сплошной выборки из толковых, одноязычных и двуязычных фразеологических словарей было отобрано 34 английских, 28 испанских, 23 русских, 48 татарских и 61 немецких ФЕ. Таким образом, общее количество исследуемого материала – 194 ФЕ.

Придерживаясь узкого понимания фразеологии, пословицы в данной работе не рассматриваются. 2) Распределение ФЕ на тематические группы проводилось на основе их значений. Следует отметить, что названия фразеосемантических подгрупп носят в известной мере условный характер. 3) Затем был проведен семантический анализ фразеологического фонда каждого языка с точки зрения коннотативного компонента. Были выявлены ФЕ с отрицательно-пейоративным, положительно-оценочным и нейтрально-оценочным значением. С целью наглядного выявления общего и специфического нами была использована диаграмма Венна.

Результаты

В результате анализа литературы по кельтской, древнегерманской, славянской, испанской и татарской мифологии, мы пришли к выводу, что символика огня имеет в большей степени положительный характер. Огонь был символом торжества света и жизни над смертью и мраком, символом чистоты и очищения, домашнего очага.

У народов, проживающих на территориях современной Великобритании, Германии, Испании и России, с огнем связано значительное количество поверий, обрядов и праздников, многие из которых являются отголосками языческого прошлого.

Так, у немцев, испанцев и русских до сих пор сохранился обычай зажигать костры в праздник летнего солнцестояния. В Германии его называют «Johannistag» (рус. Иванов день), в Испании – «Hogueras de San Juan» (рус. Костры Святого Иоанна), в России – «День Ивана Купалы». Праздник символизирует победу света над тьмой, так как ночь с 23 по 24 июня самая короткая в году. В Германии считают, что в пламени костров, которые зажигаются повсеместно в эту ночь, сгорает все плохое, что накопилось за год (Kul'tura). Согласно испанской легенде, пепел этих костров излечивает кожные заболевания (Hernández, 2005). В славянских странах девушки и парни, схватившись попарно за руки, перепрыгивают через костёр, связывая с удачей или неудачей своего прыжка судьбу своей супружеской жизни (Korinskij).

В Германии в наши дни сохраняются отголоски древнекельтского культа огня в разжигании огромных костров в ночь с 30 апреля на 1 мая, которая носит название Вальпургиевой (нем. Walpurgisnacht). У древних германцев это праздник начала весны; с VIII века, по немецким народным поверьям – праздник ведьм («великий шабаш») на Брокене в горах Гарца (Kul'tura). Ведьмы пытались помешать благополучному течению весны, насылали порчу на людей и скот и т. п. В селениях накануне Вальпургиевой ночи проводилась церемония изгнания ведьм: разжигались костры (на которых иногда сжигали чучела ведьмы), люди обходили дома с факелами, звонили церковные колокола и т. п.

В Шотландии и Ирландии примерно в это же время (1 мая) отмечается праздник начала лета Белтейн – один из четырех важнейших кельтских праздников календарного цикла – в рамках которого также приятно разводить костры. Своим названием праздник обязан Белену (или Беленусу) – кельтскому богу света, Солнца и огня. Ранее в ночь накануне Белтейна все очаги в домах жителей положено было гасить, и друиды разжигали костры с помощью факелов, которые зажигали еще днем, предположительно, от солнечных лучей (Monaghan, 2014: 41-43).

В Германии существует другой старинный обычай, восходящий к языческому культу почитания огня – «Osterfeuer», т.е. **пасхальный костёр**. Разжигание костров изначально служило оберегом полей от непогоды и колдовских сил. В настоящее время зажигание костров стало способом избавиться от накопившегося за зиму мусора. Дрова для костров собирают обычно дети задолго до Пасхи, сооружая из них высокие пирамиды на возвышенных местах. Сопровождают данный праздник прыжки через огонь для очищения от всего дурного, иногда от костра зажигают факелы на длинных шестах и размахивают ими, в некоторых местностях сжигают соломенное чучело (символ зимы и Иуды), поют песни Воскресения (нем. Auferstehungslieder) (Kul'tura).

Издrevле к огню прибегали во времена бедствий. Так, во время эпидемий чумы или падежа скота в Англии при помощи трения разжигали так называемый «need-fire» (огонь бедствия, дикий огонь). Согласно «Хроникам Лейнеркоста» 1268 года, от огня зажигали костры и, как только пламя спадало, прогоняли по тлеющим углям и через дым больных животных (Douglas, 1978).

Схожий обычай имелся и у славян. Перед началом добывания «нового», или «деревянного», «живого» огня хозяевами домов загашивался прежний огонь. «Живым» огнём также окуривали скот для предотвращения эпидемии (Korinfskij).

Древние турки также полагали, что огонь являлся средством очищения. Например, молодожены прыгали через костер (или же их обводили горящими поленьями), чтобы изгнать «нечистый дух». В татарских мифах к огню обращаются как к матери – **Ум-Ана** (букв. Мать-Огонь), что говорит о том, что его почитали и уважали (Shaiakhmetova, 2007).

Проанализировав фразеологический фонд русского языка, мы пришли к выводу, что в нём преобладают ФЕ с компонентом “огонь” с отрицательно-оценочным (пейоративным) значением (57% от общего количества ФЕ), которые можно поделить на следующие тематические группы (*прим.* – здесь и далее тематические группы перечисляются в порядке убывания количества ФЕ, относящихся к данной группе):

1. трудности: **пройти (сквозь) огонь (и) воду (и медные трубы)** (многое испытать в жизни, перенести разные трудности);
2. неудовлетворенность, безразличие: **гори (всё) синим огнем/пламенем** (пусть гибнет, пропадает что-либо или кто-либо);
3. опасность/риск: **играть с огнем** (подвергать себя риску, опасности);
4. разрушение: **предавать огню** (сжигать ч-л);
5. боль/муки: **антонов огонь** (гангрена);
6. конфликт: **подливать масла (масло) в огонь** (обострять какие-либо неприязненные чувства, настроения, осложнять что-л.);
7. страх: **бояться как огня** (очень сильно, панически бояться).

ФЕ с положительно-оценочным значением, или мелиоративы, также присутствуют, однако их доля от общего количества ФЕ с компонентом «огонь» мала (30%). Данные ФЕ символизируют:

1. храбрость: **идти/пойти в огонь и в воду за кем-либо** (совершать самоотверженные поступки);
2. энтузиазм и энергию: **с огоньком** (с интересом, увлечением).

3. благородство, достижение целей: *прометеев огонь* (дух благородства, неугасимое стремление к достижению высоких целей);
4. любовь: *огонь любви/желанья/страсти* и т.п. (о сильном, бурном проявлении любви, желанья и т.п.);
5. память/благодарность: *вечный огонь* (огонь как символ памяти, постоянно горящий у памятников погибшим героям).

13% ФЕ имеют нейтрально-оценочное значение; например: *бенгальский огонь* (пиротехнический состав, горящий ярким белым или цветным пламенем и разбрасывающий искры); *греческий огонь* (книжн., устар. зажигательное средство).

В английской фразеологии огонь также имеет в большей степени отрицательно-оценочное значение. 61% единиц от общего количества ФЕ с компонентом «огонь» символизируют:

1. опасность/риск: *play with fire* (играть с огнем, т.е. рисковать);
2. трудности: *between two fires* (между двух огней, т.е. в трудном положении);
3. боль/муки: *fire and brimstone* (букв. огонь и сера; муки ада);
4. критику: *come under fire* (под градом нападков);
5. конфликт: *add fuel to the fire/flames* (лить масло в огонь);
6. поспешность: *Where's the fire?* (спешить, как на пожар);
7. разрушение: *set fire to smb/smith* (зажечь).

30% ФЕ с компонентом «огонь», имеющих положительную оценку, символизируют:

1. энтузиазм и энергию: *fire in one's belly* (честолюбие, амбиция; инициатива; энтузиазм);
2. дружбу: *get on like a house on fire* (вспыхнуть (о симпатиях); быстро подружиться);
3. добрые отношения в семье: *Keep the home fires burning* (поддерживать огонь в семейном очаге, сохранять семью; поддерживать, кормить семью);
4. любовь: *a fire in the blood* (огонь в крови; страсть).

9% ФЕ имеют нейтрально-оценочное значение; например: *fire drill* (учебная пожарная тревога); *spread like wildfire* (распространяться с чрезвычайной быстротой).

Среди немецких фразеологизмов также были обнаружены как ФЕ с положительной коннотацией, так и отрицательно окрашенные ФЕ, причем в количественном отношении вторая группа фразеологизмов превосходит первую в 3 раза (из 61 ФЕ 41 единица имеет отрицательную окраску, 13 – положительную, и 7 ФЕ нейтральную окраску).

Пейоративная сема присутствует в следующих тематических группах ФЕ:

1. опасность/риск: *mit dem Feuer spielen* (играть с огнем, рисковать); *für jemanden die Kastanien aus dem Feuer holen* (букв. таскать за кого-либо каштаны из огня, т.е. выполнять за кого-либо трудную и опасную работу);
2. трудности: *durchs Feuer gehen* (пройти сквозь огонь, воду и медные трубы);
3. вспыльчивость: *ein Strohfeuer sein* (быть вспыльчивым человеком и быстро остывать);
4. конфликт: *Ein Feuer anschüren* (раздувать огонь);
5. поспешность: *Feuer hinter etwas machen* (umg) (ускорить какой либо процесс, поддать жару);
6. противоположность: *ein Gegensatz wie Feuer und Wasser* (букв. как огонь и вода, ср. лёд и пламень (о резких противоположностях));
7. критика: *jemanden/etwas unter Feuer nehmen* (букв. обстрелять кого-либо, т.е. подвергнуть сильной критике кого-л);

8. разрушение: *mit Feuer und Schwert (ausrottern)* (предать огню и мечу);
9. бесполезное времяпрепровождение: *Das Feuer peitschen* (букв. высекать огонь, т.е. заниматься бесполезным делом, ср. бить баклаши);
10. боль/муки: (*die Wunde*) *brennt wie Feuer* (букв. (рана) жжет как огонь).

Мелиоративная сема присутствует в следующих тематических группах немецких ФЕ с компонентом «огонь»:

1. энтузиазм и энергия: *das jugendliche Feuer* (юношеская энергия, запал).
2. воодушевление, азарт, интерес: *in Feuer kommen* (воодушевляться, приходить в азарт);
3. любовь: *Feuer fangen* (влюбить, восхищаться);
4. символ очищения: *wildes Feuer* (букв. дикий огонь, = живой огонь).

В немецком языке также были выявлены ФЕ с компонентом «огонь», имеющие нейтрально-оценочное значение (12%), например: *Feuer schlagen* (высекать искру), *Feuer speien* (извергать огонь (о вулкане)).

В испанской фразеологии ФЕ с компонентом «огонь» преимущественно имеют отрицательно-оценочное (82%) значение и символизируют следующее:

1. опасность/риск: *jugar con el fuego* (играть с огнем, рисковать);
2. конфликт: *romper el fuego* (затевать ссору);
3. разрушение: *poner/meter a fuego y sangre* (предать огню и мечу; разорить);
4. трудности: *huir del fuego y dar (caer) en las brasas (llamas)* (букв. бежать от огня и упасть в угли (пламя); из огня да в полымя);
5. боль/муки: *matar a alg. a fuego lento* (букв. убивать кого-л. на медленном огне, т.е. превращать жизнь в ад);
6. вспыльчивость: *echar fuego por los ojos* (букв. бросать огонь глазами; метать громы и молнии);
7. месть: *sacar fuego con otro fuego* (свести счёты; отплатить той же монетой);
8. удивление: *¿fuego de Cristo/Dios!* (Чёрт возьми!, Проклятие!; Гром и молния!).

Во фразеологическом фонде испанского языка было выявлено только две ФЕ, имеющие положительно-оценочное значение (7%):

1. спокойствие: *a fuego lento* (медленно и спокойно);
2. удивление: *¿fuego de Cristo/Dios!* (Чёрт возьми!, Проклятие!; Гром и молния!).

В испанском языке также были выявлены ФЕ с компонентом «огонь», имеющие нейтрально-оценочное значение (11%), например: *fuego de Santelmo* – огни святого Эльма (свечение на вершинах мачт).

В татарской фразеологии, в отличие от русской, английской, немецкой и испанской, количество ФЕ с положительной коннотацией превышает количество отрицательно окрашенных ФЕ (из 48 ФЕ 20 единиц имеют отрицательную окраску, тогда как 22 – положительную).

Нами были выявлены следующие группы значений ФЕ татарского языка с компонентом «огонь» с положительной коннотацией:

1. энтузиазм и энергия: *ут чыгару* (ср. работать с огоньком); *ут кебек* (букв. как огонь, удалой, энергичный);
2. смелость: *ут кузле* (букв. с огненными глазами; смелый);
3. красноречие: *ут авызлы* (букв. с огненным ртом, остр на язык);
4. любовь: *ут салу* (зажигать пламя любви);
5. помощь, дружелюбность: *үзеңнең яккан утыңа үзең жылынырсың* (букв. разожжешь огонь, сам будешь у него греться, т.е. добро, принесенное людям, всегда окупается);

6. тепло, радость: *утның кызында яхшы* (букв. хорошо у горячего огня); *ут – кышның кунагы* (букв. огонь – гость зимы);
7. символ семьи: *ут якмаган өй кура белән бер* (букв. дом без огня, что засохший стебель).

ФЕ татарского языка, имеющие отрицательную оценку символизируют:

1. опасность/риск: *ут белән уйнау* (играть с огнем, рисковать);
2. вспыльчивость: *ут очкынны кебек кызып* (вспыхнуть как искра);
3. конфликт: *ут ягып кычкырышу* (поссориться в пух и прах);
4. критика: *ут бастыру* (ругать на чем свет стоит);
5. поспешность: *ут борчасы* (букв. огненная блоха, егоза; ср. шило в попе);
6. разрушение: *ут һәм кылыч белән* (огнем и мечом);
7. трудности: *уттан алып суга салу* (букв. вынув из огня, бросить в воду, т.е. кинуть из огня да в полымя);
8. бесстыдство: *утка керсә йөзө кызармас* (букв. если в огонь пойдет, лицо не покраснеет; бесстыжая морда);
9. боль/муки: *утлы табада биетү* (букв. заставить плясать на сковороде, ср. он у меня попрыгает);
10. переживания: *ут йоту* (букв. огонь глотать, т.е. глубоко переживать);
11. противоположность: *ут белән су кебек* (букв. как огонь и вода, ср. как небо и земля).

С целью показать схожесть и разность тематических групп ФЕ с компонентом FIRE/ОГОНЬ/FEUER/FUEGO/УТ в пяти языках, мы использовали диаграмму Венна (см. Диаграмма 1 и 2):

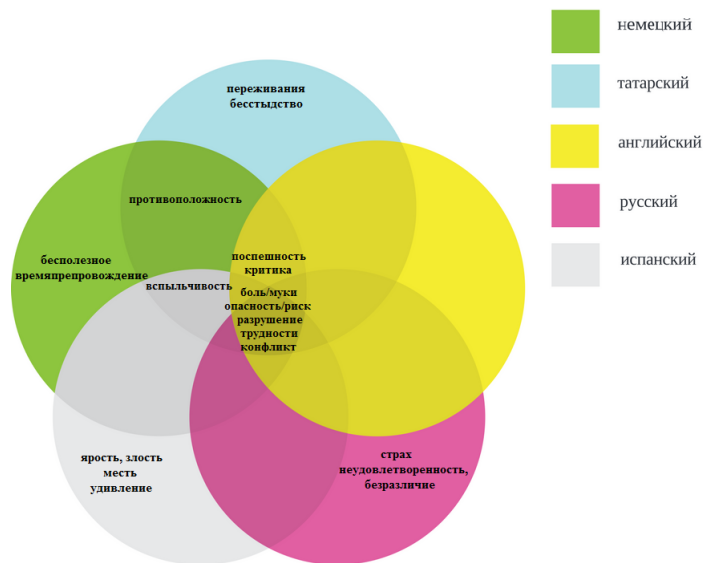


Диаграмма 1. Тематические группы ФЕ с отрицательно-оценочным значением в русском, английском, испанском, татарском и немецком языках



Диаграмма 2. Тематические группы ФЕ с положительно-оценочным значением в русском, английском, татарском и немецком языках

Дискуссия

Анализ фактического материала позволил выявить основные категории, в которые входит концепт Огонь с точки зрения его образных составляющих. Остаются открытыми следующие вопросы;

1. Необходимо провести дальнейшие исследования, почему доминантные фразеологические группы с положительной семантикой «энтузиазм, энергия» и «любовь» не представлены в испанском языке.

В то же время, отнесенность двух испанских ФЕ к группе мелиоративов крайне условна. Так, ФЕ *Ÿfuego de Cristo/Dios!*, выражающая высокую степень удивления, может носить как положительную, так и отрицательную коннотацию в зависимости от контекста. ФЕ *a fuego lento* означает «медленно и спокойно», однако в составе ФЕ *matar a alg. a fuego lento*, что буквально значит убивать кого-л. на медленном огне, данное устойчивое словосочетание приобретает отрицательную коннотацию.

2. С другой стороны, вопрос о том, почему в татарском языке количество ФЕ с положительной коннотацией в отличие от других исследованных языков преобладает над отрицательно-окрашенными единицами, также требует дальнейшего изучения и привлечения дополнительных экстралингвистических факторов.

3. Определенный интерес представляет большое количественное превосходство ФЕ группы «риск, опасность» в немецком языке по отношению к другим тематическим группам (всего 15 ФЕ).

4. Остается открытым вопрос о наличии/отсутствии некоторых периферийных групп фразеологизмов в сопоставляемых языках: к примеру, почему такие общечеловеческие категории, как «семья» и «дружеские отношения» представлены только в двух разносистемных языках – английском и татарском, и отсутствуют в других исследованных лингвокультурах.

Выводы

Сопоставительный анализ семантических групп ФЕ пяти разносистемных языков показал, что фразеологизмы с отрицательной коннотацией (187 ФЕ) преобладают над группой фразеологизмов с положительной семантикой (54 ФЕ) более, чем в 3 раза.

В ходе исследования была выявлены 5 тематических групп фразеологизмов с компонентом «огонь», которые представлены во всех пяти языках – это группы «опасность, риск», «трудности», «конфликт», «разрушение», «мука, боль». Нужно отметить, что среди всех исследованных фразеологизмов с отрицательной коннотацией в качестве доминантных выступают группы со значением «опасность» (общее количество 33 фразеологизма, из них 15 единиц представлены в немецком языке), «трудности» (общее количество 18 единиц) и «конфликт» (общее количество 14 единиц). Группы «разрушение» (10 ФЕ) и «боль, муки» (8 ФЕ) имеют меньшие количественные показатели (от 1 до 3 единиц в каждом из языков).

Среди фразеологизмов с положительной коннотацией не было обнаружено универсальных семантических категорий во всех пяти исследованных языках. Фразеологические единицы, где компонент «огонь» олицетворяется с категориями «любовь, страсть» и «энтузиазм, энергия» представлены в 4 языках (русском, английском, немецком и татарском) и отсутствуют в испанском языке, причем вторая группа ФЕ, в которых огонь указывает на наличие жизненной силы и энергии, является наиболее репрезентативной в системе всех исследованных лингвокультур (всего 19 ФЕ).

В трех языках были обнаружены группы фразеологизмов с категориально-образным значением «поспешность, суетливость» (английский, немецкий и татарский языки), «критика» (немецкий, английский, татарский) и «вспыльчивость» (немецкий, испанский, татарский языки).

В двух языках образная составляющая семантики фразеологизмов ассоциируется с такими категориями как «семья» и «дружеские отношения (английский и татарский языки), а также категории «храбрость» (русский и татарский языки) и «противоположности» (немецкий и татарский языки).

К абсолютной периферии относятся фразеосемантические группы, представленные лишь в одном из описываемых языков: наибольшее количество таких фразеологизмов было обнаружено в татарском языке (группы «тепло, радость», «красноречие», «переживания», «бесстыдство»). Категории «страх», «неудовлетворенность», «благородство» и «символ памяти» представлены только в русском языке. В испанском языке были выявлены такие периферические группы, как «гнев, злость», «месть», «удивление», и «спокойствие», а в немецком языке такие уникальные группы ФЕ служат для символического обозначения воодушевления и азарта, очистительной силы огня и бесполезного времяпрепровождения.

Заключение

В ходе сопоставительного исследования фразеологических единиц пяти разносистемных языков удалось выделить универсальные образные составляющие, которые реализованы в семантике компонента «огонь». Для всех изучаемых культур огонь является прежде всего источником тепла, средством жизнеобеспечения, именно поэтому одной из доминантных семантических функций компонента «огонь» в устойчивых сочетаниях является обозначение жизненной энергии и силы человека. Зачастую огонь служит для обозначения сильных проявлений человеческих эмоций: любовь, страсть, воодушевление, азарт ассоциируются с душевным жаром, который захватывает человека целиком и полностью и который очень трудно поддается усмирению. Наличие

темперамента и сильной «огненной» энергетики характерно также и для таких качеств человека как смелость, работоспособность и красноречие, с одной стороны, вспыльчивость и поспешность, с другой стороны.

Нужно отметить, что в языковой картине мира сопоставляемых языков очень четко прослеживаются оценочные признаки огня, которые обусловлены такой характеристикой как степень интенсивности огня. Так, положительная оценка базируется на признаке слабости огня, его покорности и ненавязчивости по отношению к человеку. Укрощенный человеком огонь связан с культом семьи, домашнего очага, он символизировал изобилие и благополучие. С другой стороны, огонь может оказывать очень сильное и болезненное физическое воздействие на тело человека, что нашло свое отражение во фразеосемантической группе, обозначающей «боль, мука», представленной во всех сопоставляемых языках.

Кроме того, огонь является олицетворением стихии, которая с одной стороны может быть символом очищения (религиозные культы), а с другой стороны может быть очень опасна и обладает большим разрушительным потенциалом. Среди фразеологизмов с отрицательной коннотацией наиболее широко представлены группы «опасность, риск» и «разрушение».

Проведенный сопоставительный анализ фразеологических единиц с компонентом «огонь» показал, что наибольшее сходство обнаруживают английский и немецкий языки, где фразеологизмы с негативной коннотацией преобладают над группой устойчивых сочетаний с положительной оценкой (67 и 61 % ФЕ отрицательной, 21 и 30 % положительной коннотации)

Наименьшим сходством характеризуются испанский и татарский языки, что обусловлено минимальным количеством ФЕ в испанском языке с положительной оценочной коннотацией (7 %), тогда как в татарском языке данная группа существенно превалирует (46 %) как в количественном, так и в качественном отношении.

Bibliographic references

- DOUGLAS, M. 1978. The illustrated golden bough/ In: M. Douglas. Doubleday. 253 p.
- DUDEN. 2011. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. In: Duden. Deutsche Sprache in 12 Bänden, Band 11. Berlin, Duden Verlag: Bibliographisches Institut, 928 Seiten, 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. ISBN 978-3-411-91128-8.
- FRAZER, G.G. 1930. «Myths of the origin of fire».
- HERNÁNDEZ, J.F. 2005. Forms Of Tradition In Contemporary Spain. – Jackson: University Press of Mississippi. 225 p.
- KORINFSKIJ, A.A. Narodnaya Rus': Kruglyj god skazanij, poverij, obyчаev i poslovic russkogo naroda. Available online: <http://www.booksite.ru/fulltext/kor/inp/hsky/index.htm>
- KOVShOVA, M.L. 2012. Lingvokulturologičeskij metod vo frazeologii: Kody kul'tury. In: Knizhnyj dom «LIBROKOM». 456 p. ISBN 978-5-397-02652-9
- KOVShOVA, M.L. 2014. Sopostavitel'nyj analiz frazeologizmov: lingvokulturologičeskij podhod. Filologiya i kul'tura. Issue 4 (38) Kul'tura Germanii. Lingvostranovedčeskij slovar' / Kultur Deutschlands: Realienworterbuch. 2007. L. G. Markina, E. N. Muravleva, N. V. Muravleva Moskva, AST, Astrel', Hranitel'. 1184 p.
- KUPINA, N.I. – SHEHOVCEVA, T.M. 2014. Lingvokulturologičeskij aspekt franžuskih frazeologizmov [na materiale leksiko-frazeologičeskogo polya vnutrennie organy čeloveka] Nauchnye vedomosti seriya «Gumanitarnye nauki». issue 13, 184 p. Vypusk 22.

- LITVINOVA, S.A. 2006. Frazeologicheskie edinicy, sodержashhie komponenty, oboznachayushhie nazvaniya stixij (voda, vozduh, ogon', zemlya) v sovremennom anglijskom yazyke: diss. ... kand. filol. nauk. 185 p.
- MASLOVA, V.A. 2001. Lingvokul'turologiya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. In: Izdatel'skij centr «Akademiya». 208 p.
- MONAGHAN, P. 2014. The Encyclopedia of Celtic Mythology and Folklore. New York: Infobase Publishing. 529 p.
- SHAIKHMETOVA L., 2017 Lingvocultural concept "fire" in the Turkic language picture of the world The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication TOJDAC April 2017 Special Edition, pp. 957-962
- SHAIKHMETOVA, L.H. 2007. Koncept "Ut" i ego otrazhenie v lirike R. Minnullina: dis. kand-ta filolog. nauk: 10.02.02. Kazan'. 183 p.
- TURKHAN, H.H. – HAJRULLINA, R.H. 2015. Rerezentaciya obraza ognya v yazykovej kartine mira: sopostavitel'nyj aspekt. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya Vypusk zhurnala issue 1 (chast' 1) ISSN 2070-7428
- URAZMETOVA A.V. Lingvokul'turologicheskiy aspekt izucheniya toponimov v sostave frazeologicheskikh edinic: na materiale anglijskogo i francuzskogo yazykov: diss. ... kand.filol. nauk. 196 p.
- HAJRULLINA, D.D. 2009. Binarnye koncepty "Ogon'" i "Voda" kak fragment yazykovej kartiny mira: diss. ... kand. filol. nauk, Kazan', 237 p.
- Available online:
<http://idiome.deacademic.com>
<http://www.redensarten-index.de/>
<http://www.phrasen.com/tags/feuer>

Words: 3962

Characters: 30 665 (17,04 standard pages)

Assoc. Prof. Albina Ramilevna Kayumova
Department of Germanic Philology
Institute of Philology and Intercultural Communication
Kazan Federal University
18, Kremlyovskaya St., 420008, Kazan,
Republic of Tatarstan,
Russia
alb1980@yandex.ru

Assoc. Prof. Natalia Vjacheslavovna Konopleva
Department of Languages & Intercultural Communication
Institute of Philology and Intercultural Communication
Kazan Federal University
18, Kremlyovskaya St., 420008, Kazan,
Republic of Tatarstan,
Russia
natali.konopleva@mail.ru

Assoc. Prof. Rimma Abelkhaerovna Safina
Department of Germanic Philology
Institute of Philology and Intercultural Communication
Kazan Federal University
18, Kremlyovskaya St., 420008 Kazan,
Republic of Tatarstan, Russia
rsafina@mail.ru

Creation of rhymes as part of the development of phonemic awareness of preschool children

Monika Macajova – Sona Grofcikova – Zuzana Zajacova

DOI: 10.18355/XL.2019.12.03.06

Abstract

The ability to comprehend the words that rhyme is an indicator of the sense for language, the ability to perceive the phoneme structure of words and awareness of the sounds of the last syllable. Rhyme awareness can significantly influence development of phonemic awareness in some initial readers. Rhyme identification requires child's ability to hear sounds within the words. This ability helps to a child to acquire basic idea about the word and its sound segmentation. The paper deals with theoretical basis, key terms and research findings in rhyme production. It is focused on the research investigating children in preschool age in Slovakia. 866 children in age from four to seven years were tested in ability to produce rhymes to cue words. The paper is an output of national research project VEGA no. 1/0637/16 Development of a Diagnostic Tool to Assess the Level of Phonemic Awareness of Children in Preschool Age.

Key words: rhyming, rhyme, phonemic awareness, rhyme production

Introduction

The initial teaching of reading as well as previous preparation of children for reading have long been associated primarily with the development of visual awareness and focused on the mutual harmonisation of eye's movements with the movement of the hand. If a child was failing in the acquisition of reading and writing, the reason for that was searched especially in the area of the processing of visual information. It was supported by much research into reading, connected with a relatively intensive interest in sight-perception or sight-spatial processes occurring in reading. However, a research focused on teaching languages began pointing to a different topic, i.e. that the problems with reading and writing result largely from the deficiency in processing not the visual, but aural information. Thus, in the 1970s doubts were beginning to grow concerning whether reading is done primarily by sight, especially with regard to the increasing knowledge on the importance of phonological skills in reading. Many researches showed that becoming aware of the phonological structure of spoken language, distinguishing phonological units (words, syllables, morphemes, and, especially, phonemes), including the ability to manage them effectively at the level of operational memory, is much more important, if not decisive, for the learning to read.

Theoretical starting points

The basic condition for a successful acquisition of the process of reading and writing is a well-developed phonemic hearing. With regard to the fact that phonemic hearing is closely associated with the development of speech, it needs to be developed already from the earliest periods of human life. Speech has influence on the quality of thinking, knowing, learning, orientation, and functioning in human society (Bednarova, Smardova, 2011). This fact has been referred to also by I. Bytesnikova (2012) who claims that the nature of the development of speech may have impact on the further development of the child, his/her success at school as well as professional position, therefore all possible risks in the development of speech should be eliminated, and an intact development of speech without any obstacles should be ensured. As a decisive period in the development of communicational abilities is considered the age around 6 years. At this age one can speak about critical boundaries

in the development of speech which include the ages between the sixth and eighth month of life, around the third year of life, the period when a child enters kindergarten and school. A complicated process of the development of speech is influenced by several factors. A. Antusekova (1995) and I. Bytesnikova (2012) speak about a different extent of the participation of endogenous and exogenous factors, such as the state of central nervous system, level of intellectual abilities, level of motoric abilities, level of aural and visual perception, inborn talent for speech and language, and, finally, also the influence of social environment. In addition to the above-mentioned factors, it is necessary to draw one's attention to children's speech manifestations and to the capturing of eventual deficits in the area of communication. The key determinant that is set into the context of the development of communicational competencies of pre-school children, and the one whose development has an irreplaceable position in the subsequent acquisition of the ability to read and write, is phonemic awareness. The development of children's phonemic awareness includes rhyme awareness. The ability to be aware of rhymes, as well as their production, are the key areas of phonological and phonemic awareness, to which adequate attention should be paid at the level of pre-primary education.

Nowadays, the problem of phonemic as well as phonological awareness is a relatively well discussed area drawing permanent interest especially because the number of children with speech defect and learning disorders is increasing. The mentioned area, also researched by myself, is discussed not only by Slovak authors (Mikulajova, Dujcikova, 2001; Mikulajova, 2005; Macajova, 2011; Bytesnikova, 2012), but especially the foreign ones (Smolik, Seidlova Malkova, 2014; Seidlova Malkova, 2015; Kulhankova, Malkova, 2008; Anthony, Lonigan, 2004; Sodoro, Allinder, Rankin-Ericsson, 2002; Muter, et al., (2004), and many others). It must also be noted that the concepts of phonemic and phonological awareness are not identical.

Phonemic awareness is understood as „the ability to consciously handle segments of words, be aware of the sound structure of words, to identify the order of sounds in speech in a fluent flow of speech, to carry out the analysis of sounds, synthesis, and more complicated manipulations with speech sounds, e.g. to add, take away, change the order of sound in a word, etc.” (Mikulajova, Dujcikova, 2001: 7). The starting point of the ability to handle the words at the level of phonemes is thus the ability to distinguish phonemes in the words, or to single out phonemes from the flow of speech (Smolik, Seidlova Malkova, 2014).

Phonological awareness, also marked as metalinguistic ability (Zelinkova, Axelrood, Mikulajova, 2002), represents a conscious ability to distinguish and deal with phonological units larger than individual phonemes, i.e. with syllables and rhymes, while phonemic awareness is concerned with the smallest units, i.e. phonemes (Sodoro, et al., In Bytesnikova, 2012). Phonological awareness expects a child to become aware of the acoustic form of spoken language and, at the same time, of the ability to abstract the content of words and utterance (Zelinkova, Axelrood, Mikulajova, 2002). To denote phonological awareness, American literature uses the concept of *phonological sensitivity* which includes a process of gradual development of phonological representations, i.e. the process moving from intuitive understanding of the structural nature of language to the conscious operation with linguistic units of words (Anthony, et al., 2003, In Smolik, Seidlova Malkova, 2014; Ziegler, Goswami, 2005). Phonological sensitivity, as an ability to differentiate the aural form of spoken language, gets mature between the age of five and seven (Vagnerova, 2012). According to Valint (1984, In Selingerova, 2017: 109), the development of phonological awareness is characteristic for its following three stages. *In the first stage* the child perceives the word as a meaningful unit, since he/she is not able to separate the form of the word from its content.

In the second stage there occurs the so-called non-analytical, implicit awareness of the sound structure of the word, which is, however, still quite limited. It is the natural lexical ability appearing within a normal language development.

In the third stage appears a conscious manipulation with sound in words. It is an explicit becoming aware, associated with the beginning of formal teaching and the acquisition of reading and writing skills.

The development of phonological awareness is of a continual nature, which means that in case of very young and young learners, for whom the increase of competencies to operate with linguistic units of a smaller extent is typical, one may see different manifestations of phonological awareness (Smolik, Seidlova Malkova, 2014).

O. Zelinkova (2008) maintains that phonological awareness includes rhyming, isolation of the first or last sound in the word, leaving out or adding parts of the word, and dividing the word into syllables. What results from the above-mentioned is the fact that rhyme awareness is one of the essential parts of the development of phonological and phonemic awareness of very young learners.

Rhyme awareness is defined by O. Zelinkova (2008) as a skill to search for words which rhyme. It is also considered to be an indicator of a feeling for language, of the ability to perceive sound structure of words and to become aware of the identity and imitative nature of the last syllable. According to the State Educational Program for Pre-Primary Education in Kindergartens (2016), and a concretely defined sub-area *Phonological Processes and Phonological Awareness*, a child at the end of pre-primary education, regarding the acquisition of the ability of rhyme awareness, should be able to:

- search for the words which are similar in sound (rhyming) in the text of poems, nursery rhymes, riddles and counting out rhymes,
- choose words similar in sound to the given words out of the words offered by the teacher, or to offer his/her own words.

The child's brain begins to gradually create phonological representations of the sound structure of individual words as a consequence of recognising and acquiring the sounds of the mother tongue (Smolik, Seidlova Malkova, 2014). One of the ways, as K. Cukovskij (1960) claims, that help the child to acquire his/her mother tongue is the systemisation of words according to the meanings. The child comes with an idea that most words occur in couples, i.e. that words have their anti-pole that is usually a contrary of the original word. Such understanding is characteristic already for the period around the third year of age when children immediately search a contrary meaning to each new word that they learn. The pairs of these words are for them the pairs not only as regards the meaning, but also sound. In such cases the effort of the child to rhyme is manifested. The fact that the first spontaneous games and experimenting with words may be observed already with two or three-year old children is pointed out by V. Mertin (2015) as well. He also maintains that the child at this age begins to understand individual rhymes. It is, however, evident that phonological awareness is acquired spontaneously only by some children, and therefore it is important to deepen the process using suitable exercises.

Anna Van Kleeczkova (In Zapotocna, 2001) created a model consisting of the following four areas focused on the development of literacy at the pre-school and the young school age:

1. context processor,
2. meaning processor,
3. phonological processor,
4. orthographic processor.

As far as the discussed issues of rhyme awareness are concerned, it is possible to draw on the domain of phonological processor which includes abilities, skills, knowledge and competencies, as well as a feeling for the sound structure of the

language, the so-called prosody (intonation, accent, rhythm of spoken and written language, etc.); segmentation – analysis; distinguishing words in sentences; analysis of the word to sub-lexical parts – entrance to phonological structure (identification of rhymes, morphemes, analysis of syllables, phonemic analysis). A wide scale of tasks and activities may be used to develop particular abilities, for example:

- games with words – substitution, counting words,
- poems, jingles, nursery rhymes,
- songs – clapping the rhythm, spelling,
- word flexion – common as well as games – anagrams, word puzzles, word twisters, and so on,
- listening and identification of sound – initial, ending sounds, counting sounds, imitating sounds of nature, and so on,
- phonemic analysis and synthesis (Zapotočna, 2001: 301).

The perception of the sound structure of words allows the child to get a basic idea about the fact that the word is divided into sound parts (Macajova, Grofcikova, Zajacova, 2017: 30). A necessary condition of the acquisition of the ability of rhyme awareness is thus an adequately developed phonemic hearing through which the child can perceive the acoustic part of speech and perform individual phonological skills.

The hearing allows one to differentiate elements of speech and understand content. Through it, it is possible to analyse human speech into words, syllables and sounds, perform synthesis of syllables and sounds in the word, distinguish the words differing from each other in one syllable. The sound perception is developed from the earliest phases of the child's life. Especially in the pre-school age, that is marked as a critical age for the development of speech, this ability should be stimulated and developed (Zelinkova, 2008). M. Macajova (2011) recommends applying the following procedure for the development of phonemic hearing:

- to identify various sounds,
- to name the pictures which are distinct in one phoneme,
- to determine whether words in pairs are the same or not,
- to handle syllables in a word,
- to handle one phoneme, e.g. select words beginning with a determined sound, to complete a missing sound in a word, and so on.

The inability to do the tasks within pre-primary education, which require one to distinguish words in the sentence, to divide two-syllable words into syllables, then to divide more demanding words into syllable, to recognise the first sound in the word and to distinguish whether words are the same or not, causes difficulties in school education (Zelinkova, 2008). Therefore, in the context of phonemic awareness, and while observing aural perception as an essence for reading and writing, attention should be focused on the following skills: *listening, distinguishing the figure and the background, hearing differentiation, hearing analysis and synthesis, hearing memory, and hearing the rhythm* (Bednarova, Smardova, 2012). As a starting point for the successful development of rhyme awareness may be considered the acquisition of an ability of hearing analysis and synthesis. This fact is explained by J. Bednarova and V. Smardova (2012) who point out that the deficiencies in the area of hearing analysis and synthesis may be manifested, in case of a pre-school age, not only by the difficulties associated with the identification of a rhyming pair of words, the difficulties to clap out or to distinguish syllables in the word in another way, by more marked difficulties in the evoking of the first sound in the word, as well as by the difficulties with the pronunciation of longer words (substitution/leaving out sounds, syllables), but, subsequently, also by the difficulties in reading and writing at a school age. The key area for the discussed problems is also the hearing memory that, according to O. Zelinkova (2008), allows one to remember what someone says and

save the heard information into memory. If, in case of some children, it is not sufficiently developed, it becomes one of the reasons of difficulties in hearing analysis, synthesis, or differentiation. The deficiency is manifested especially when children do their exercises without visual support (synthesis of sounds in the word, creation of words through substitution of sounds). In case of beginner readers, the deficiency may be one of the obstacles in the putting together of sounds and letters into syllables or words (Zelinkova, 2003). U. Goswami (2010, In Smolik, Seidlova Malkova, 2014) claims that every word that is part of the child's mental lexicon has a unique sound form and its unique meaning. With regard to the number of words which in a given language remind one of other words (or rhyme with them), psycholinguists single out the density of phonological closeness as one of the linguistic factors. If there are many other words similar to a particular word, the word has a "condensed" phonological closeness. On the other hand, it is possible to speak about "thin" phonological closeness. The experiments of these scholars confirm that children have better phonological awareness and better phonological memory of the words that have dense phonological closeness.

The insufficient ability of phonological processing, as it is claimed by V. Pokorna (2010) and S. Pokrivcakova (2018), is considered, together with the defects of short-term memory, the most common reason of dyslectic difficulties. A. Kucharska (2014), J. Klenkova, B. Bockova and I. Bytesnikova (2012) confirm that the insufficient development of phonetic-phonological plane of speech has an impact on and is reflected in reading defects. The above also shows that the defects in this area have an adverse effect on the process of writing as well, which children in Slovakia acquire alongside the process of reading, and they even may become a risk factor for the text comprehension, which, in turn, brings serious additional problems at school.

There is no doubt that phonological processing is also closely associated with other areas of hearing perception, as mentioned above. In addition to hearing memory, hearing analysis and synthesis, it is necessary to pay attention to all the given areas of the phonological awareness of pre-school children and develop them purposefully.

One of the significant predictors of phonemic awareness is comprehension and the subsequent fulfilling of the tasks aimed at the production or creation of rhymes. Drawing on the mentioned theoretical starting points, we have conceived a research whose aim is to investigate the ability of pre-school children to create or produce rhyming words. A successful management of this ability may become a stable foundation of a simpler and more continual acquisition of the process of reading and writing.

Level of Slovak children in the ability to produce rhymes

One of the key abilities in development of phonemic awareness is rhyming. The aim of the study was to identify the ability to create or produce rhymes in Slovak children. The task was to produce rhyming word to the target word. Five target words were tested: *pes* (dog), *dom* (house), *deti* (children), *opica* (monkey), *hračka* (toy). There have been also administrated words *zelená* (green), *hruška* (pear) for the training children.

Testing words and their selection criteria: there were no special criteria applied in this task. The only requirement was the selection of the words which belong to the active vocabulary of the children. We also accepted nonsense words. Arguments for the chosen criteria are: the compound and length of the word is not significant factor in producing rhyme. In the rhyme, the sound match of two or more syllables is important to which the word length has a minimal effect. Familiarity with the word has much more importance for children and the potential to create rhyme from the children's active vocabulary. We have chosen well-known words for children, so

syllable structure was also less relevant. We have put more emphasis on assessment of received answers/responses. We have analysed all produced words in detail. Through the pivot tables, the frequency of their occurrence was identified and evaluated percentages in relation to the other words.

Instructions for the teacher: Teacher pronounces the selected word to the child and the task is to find a rhyming word. This word is written in the line next to the stimuli/target word by teacher.

Instruction for the child: We are going to create the words which rhyme with ones I will tell you. Rhyming those words which end the same. For example, word “mak” (poppy) and “rak” (crayfish) rhyme. Words “okno” (window) and “mama” (mother) do not rhyme.

Assessment: If the child says the rhyming word correctly, 1 point is recorded.

Participants: The research included 28 kindergartens, testing was done by class teachers. Together there were 866 children at the age of 4 to 7 years, 446 girls and 420 boys. The children with speech defects and the children with delayed schooling start were excluded from the testing.

Results, analysis and partial conclusions of the research

The first target word to which children have produced rhyme was “PES” (dog). The overall results in all age groups are presented in Table 1.

Tab 1 Rhyme production: word “pes” (dog)

„pes“														
Age category														
Answers	4,0-4,5		4,6-5,0		5,1-5,5		5,6-6,0		6,1-6,5		6,6-7,0		Overall	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Correct	31	37,35	62	38,75	60	46,15	106	55,21	136	66,67	70	72,16	465	53,69
Incorrect	6	7,23	25	15,63	12	9,23	12	6,25	14	6,86	4	4,12	73	8,43
No answer	46	55,42	73	45,62	58	44,62	74	38,54	54	26,47	23	23,71	328	37,88
Overall	83	100	160	100	130	100	192	100	204	100	97	100	866	100
% Success	37%		39%		46%		55%		67%		72%		-	54%
% Failure	63%		61%		54%		45%		33%		28%		-	46%
Median	0		0		0		1		1		1		-	-

Overall success of respondents is just over half, 53,69%. This word is considered as an easy one and in children’s vocabulary very often frequented, therefore we are surprised with low success rate. In all age categories the percentage success ranged from 37% to 72%. Incorrect answers were in 8,43% and no answer was recorded in 37,88%. **We have confirmed that percentage success in testing increases with age.** It can be supported by median value which is “0” in the first three categories. It means that children at the age 4 to 5,5 do not have to cope with this task. For older children (5,6 – 7 years), median value is “1” and they should be able to produce rhyming word to the word “pes”.

In detail, it was found: the most frequent rhyming word is “les” (forest, 280 times), next answers are „mes“ (39times), „des“ (27times), „dnes“ (15times), „bes“ (11times). Incorrect answers are also inspiring, the most frequent word was “mačka” (cat, 23times). There was a high percentage of other associations to the word “dog” like doghouse, bark, doggy, dog food. This phenomenon is natural, because the relationship between stimuli word and answer is evident. However, the words like „kačka“ (duck), „sovička“ (owl), „keks“ (biscuit) occurred as well and are not very similar neither in sound, nor in meaning.

We were interested also in response variability. The most frequented word “les” (forest) emerged in 32,33%. 21,36% of children used different, less typical answers than “les”, but correct. Overall 70 various words were produced (34 incorrect, 36 correct).

Conclusion: Testing Rhyme production: word “pes” (dog), the results demonstrate that:

1. children at the age of 4 to 5,5 years do not have to tell rhyming word to the word “pes”. The median value for that age category is “0”.
2. Children at the age of 5,6 to 7 years have to tell rhyming word to the word “pes”. The median value for that age category is “1”.
3. Overall success rate is 53,69%, it means that only 54% of children from 4 to 7 years are able to find rhyming words to the stimuli word “pes”. However, 46% tested children do not cope with this task.

The second target word to which children have produced rhyme was “DOM” (house). The overall results in all age groups are presented in Table 2.

Tab 2 Rhyme production: word “dom” (house)

„dom“														
Age category														
Answers	4,0-4,5		4,6-5,0		5,1-5,5		5,6-6,0		6,1-6,5		6,6-7,0		Overall	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Correct	22	26,51	57	35,62	63	48,47	111	57,81	146	71,57	73	75,25	472	54,50
Incorrect	6	7,23	22	13,75	8	6,15	14	7,29	11	5,39	6	6,19	67	7,74
No answer	55	66,26	81	50,63	59	45,38	67	34,90	47	23,04	18	18,56	327	37,76
Overall	83	100	160	100	130	100	192	100	204	100	97	100	866	100
% Success	27%		36%		48%		58%		72%		75%		-	55%
% Failure	73%		64%		52%		42%		28%		25%		-	44%
Median	0		0		0		1		1		1		-	-

Overall success of children is closely over half, 54,50%. This word is considered (like the previous one) as an easy word and in children’s vocabulary very often frequented, therefore we were again surprised with low success rate. In all age categories the percentage success ranged from 27% to 75%. Incorrect answers were in 7,74% and no answer was recorded in 37,76%. We have again confirmed that percentage success in testing increases with age.

It can be supported by median value which is “0” in the first three categories. It means that children at the age 4 to 5,5 do not have to cope with this task. For older children (5,6 – 7 years), median value is “1” and they should be able to produce rhyming word to the word “dom” (house).

Closer look at various answers leads to the most frequent word, it is “strom” (tree, 318 times). Next five answers are “hrom” (39 times), “bom” (28 times), “kom” (15 times), “lom” (12 times), “som” (12 times). We did not record any incorrect word with higher percentage of appearance.

We were interested also in response variability. The most frequented word “strom” (tree) emerged in 36,72%. Considering overall success rate 54,50%, it follows that 17,78% of children stated different answers than “strom”, less typical, but correct. Overall 75 various answers were produced (49 incorrect, 26 correct).

Conclusion: Testing Rhyme production: word “dom” (house), the results demonstrate that:

1. children at the age of 4 to 5,5 years do not have to tell rhyming word to the word “dom”. The median value for that age category is “0”.
2. Children at the age of 5,6 to 7 years must tell the rhyming word to the word “dom”. The median value for that age category is “1”.
3. Overall success rate is 54,50%, it means that only 55% of children from 4 to 7 years are able to find rhyming words to the stimuli word “dom”. However, 45% tested children do not cope with this task.

The third target word to which children have to produce rhyming word is “DETI” (children). The overall results in all age groups are presented in Table 3.

Tab 3 Rhyme production: word “deti” (children)

„deti“														
Age category														
Answers	4,0-4,5		4,6-5,0		5,1-5,5		5,6-6,0		6,1-6,5		6,6-7,0		Overall	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Correct	28	33,73	43	26,88	59	45,38	91	47,40	119	58,33	64	65,98	404	46,65
Incorrect	4	4,82	16	10	5	3,85	6	3,12	11	5,39	2	2,06	44	5,08
No answer	51	61,45	101	63,12	66	50,77	95	49,48	74	36,28	31	31,96	418	48,27
Overall	83	100	160	100	130	100	192	100	204	100	97	100	866	100
% Success	34%		27%		45%		47%		58%		66%		-	47%
% Failure	66%		73%		55%		53%		42%		34%		-	53%
Median	0		0		0		0		1		1		-	-

Tested word “deti” (children) is the only one from five tested words, in which the overall success of children is just below half, 46,65%. Low success rate is surprising, it is very common, frequent word in their vocabulary, because it refers to themselves. In all age categories the percentage success ranged from 27% to 66%. Incorrect answers were in 5,08% and no answers were recorded in 37,76%. We have only partly confirmed that percentage success in testing increases with age, because children from the second age group were less successful than children from 4 to 4,5 years.

The overall low success percentage rate shows that median value is “0” in several age categories (in the first four categories). It means that children at the age 4 to 6 do not have to cope with this task. For older children (6 – 7 years), median value is “1” and they should be able to produce rhyming word to the word “children” (deti).

In detail, it was found that the most frequent rhyming word is “smeti” (garbage, 247 times). Next occurring answers are “leti” (61 times), “Beti” (18 times), “Peti” (13 times), “meti” (12 times). We did not record any incorrect word with higher percentage of appearance.

We were interested also in response variability. The most frequent word “smeti” (garbage) emerged in 28,52%. Considering overall success rate 46,65%, it follows that 18,13% of children stated different answers than “smeti”, less typical, but correct. Overall 58 various answers were produced (31 incorrect, 27 correct).

Conclusion: Testing Rhyme production: word “deti” (children), the results demonstrate that:

1. children at the age of 4 to 6 years do not have to tell rhyming word to the word “deti”. The median value for that age category is “0”.
2. Children at the age of 6,1 to 7 years must tell the rhyming word to the word “deti”. The median value for that age category is “1”.
3. Overall success rate is 46,65%, only 47% of children from 4 to 7 years can find rhyming words to the stimuli word “deti”. However, 53% tested children do not cope with this task.

The fourth target word to which children have to produce rhyming word is “OPICA” (monkey). The overall results in all age groups are presented in Table 4.

Tab 4 Rhyme production: word “opica“ (monkey)

„opica“														
Age category														
Answers	4,0-4,5		4,6-5,0		5,1-5,5		5,6-6,0		6,1-6,5		6,6-7,0		Overall	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Correct	33	39,76	70	43,75	71	54,61	115	59,90	150	73,53	73	75,26	512	59,12
Incorrect	4	4,82	12	7,5	6	4,62	9	4,69	5	2,45	2	2,06	38	4,39
No answer	46	55,42	78	48,75	53	40,77	68	35,41	49	24,02	22	22,68	316	36,49
Overall	83	100	160	100	130	100	192	100	204	100	97	100	866	100
% Success	40%		44%		55%		60%		74%		75%		-	59%
% Failure	60%		56%		45%		40%		26%		25%		-	41%
Median	0		0		1		1		1		1		-	-

Overall success of children in this task is 59,12%. We again state the low success rate. In all age categories the percentage success ranged from 40% to 75%. Incorrect answers were in 4,39% and no answer was recorded in 36,49%. We have confirmed that percentage success in testing increases with age.

This is the only one word from five tested words, where median value “0” is seen only in two age groups. It means that children at the age 4 to 5 do not have to cope with this task. For older children (5,1 – 7 years), median value is “1” and they should be able to produce rhyming word to the word “opica” (monkey).

In detail, it was found that the most frequent rhyming word is “škorica” (cinnamon, 340 times), next frequent answers are „polica“ (29times), „palica“ (16 times), and „lavica“ (12 times). We have not recorded any incorrect word with higher percentage of appearance.

When assessing response variability, overall, we have recorded 92 various words which were produced by children. 63 words were correct and 29 incorrect, not rhyming. The most frequent word “škorica” (cinnamon) emerged in 39,26%. Considering overall success rate 59,12%, it follows that 19,86% of children stated different answers than “škorica”, correct, but less typical.

Conclusion: Testing Rhyme production: word “opica” (monkey), the results demonstrate that:

1. children at the age of 4 to 5 years do not have to tell rhyming word to the word “opica”. The median value for that age category is “0”.
2. Children at the age of 5,1 to 7 years can tell the rhyming word to the word “opica”. The median value for that age category is “1”.
3. The overall success rate is 59,12%, only 59,12% of children from 4 to 7 years can find rhyming words to the stimuli word “opica”. However, 41% tested children do not cope with this task.

The fifth target word to which children have to produce rhyming word is “HRAČKA” (toy). The overall results in all age groups are presented in Table 5.

Tab 5 Rhyme production: word “hračka“ (toy)

„hračka“														
Age category														
Answers	4,00-4,05		4,06-5,00		5,01-5,05		5,06-6,00		6,01-6,05		6,06-7,00		Overall	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Correct	24	28,92	72	45	64	49,23	111	57,81	148	72,55	74	76,29	493	56,93
Incorrect	4	4,82	10	6,25	9	6,92	9	4,69	8	3,92	4	4,12	44	5,08
No answer	55	66,26	78	48,75	57	43,85	72	37,5	48	23,53	19	19,59	329	37,99
Overall	83	100	160	100	130	100	192	100	204	100	97	100	866	100
% Success	29%		45%		49%		58%		73%		76%		-	57%
% Failure	61%		55%		51%		42%		27%		24%		-	43%
Median	0		0		0		1		1		1		-	-

Overall success of children is just over half, 56,93%. This word is again considered as an easy word and in children’s vocabulary very often frequented. In all age categories the percentage success ranged from 29% to 76%. Incorrect answers

occurred in 5,08% and no answer was recorded in 37,99%. We have again confirmed that percentage success in testing increases with age. It can be supported by median value which is “0” in the first three categories. It means that children at the age 4 to 5,5 do not have to cope with this task. For older children (5,6 – 7 years), median value is “1” and they should be able to produce rhyming word to the word “hračka” (toy).

Closer look at various answers leads to the most frequent word, it is “mačka” (cat, 236 times). Next five answers are “kačka” (114 times), “bačka” (18 times), “čačka” (17 times), “pračka” (15 times), “pačka” (14 times). We did not record any incorrect word with higher percentage of occurrence.

When assessing response variability, the most frequent word “mačka” emerged in 27,25%, the second frequent word was “kačka”, it occurred in 13,16%. Due to the high percentage success rate of the second common word “kačica”, we counted both values together and then deducted them from overall success rate. The overall success rate reached 56,93%. 76 various words were recorded, 44 words were correct and 32 incorrect, not rhyming.

Conclusion: Testing Rhyme production: word “hračka” (toy), the results demonstrate that:

1. *children at the age of 4 to 5,5 years do not have to tell rhyming word to the word “hračka”. The median value for that age category is “0”.*
2. *Children at the age of 5,6 to 7 years can tell the rhyming word to the word “hračka”. The median value for that age category is “1”.*
3. *The overall success rate is 56,93%, only 57% of children from 4 to 7 years can find rhyming words to the stimuli word “hračka”. However, 43% tested children do not cope with this task.*

Summarizing evaluation of results and discussion

Rhyme production was the third area in which children were tested in ability to create rhyme which is important for initial teaching the reading. The results presented below, in table 6, point to the percentage success in each tested word, and to the median as a valid standard.

Tab 6 Overall results in the area: Rhyme production

		RHYME PRODUCTION							Overall	
		Age category								
		4,0-4,5	4,6-5,0	5,1-5,5	5,6-6,0	6,1-6,5	6,6-7,0	Σ	%	
DOG	% SUCCESS	37%	39%	46%	55%	67%	72%	465	54%	
	MEDIAN	0	0	0	1	1	1	-	-	
HOUSE	% SUCCESS	27%	36%	48%	58%	72%	75%	472	55%	
	MEDIAN	0	0	0	1	1	1	-	-	
CHILDREN	% SUCCESS	34%	27%	45%	47%	58%	66%	404	47%	
	MEDIAN	0	0	0	0	1	1	-	-	
MONKEY	% SUCCESS	40%	44%	55%	60%	74%	75%	512	59%	
	MEDIAN	0	0	1	1	1	1	-	-	
TOY	% SUCCESS	29%	45%	49%	58%	73%	76%	493	57%	
	MEDIAN	0	0	0	1	1	1	-	-	
OVERALL	% SUCCESS	33,4%	38,2%	48,6%	55,6%	68,8%	72,8%	2346	54%	
	MEDIAN	0	0	1	4	5	5	-	-	

The overall success rate in the area Rhyme production was just at average level, 54,18%. All average rates in the tested words were in the intervals from 47% to 59%, without any greater percentage differences. Children were the most successful in producing rhyme words to target word “opica” (monkey), and the least successful were in the word “children”. Low success in this area is proved by median values. In the words “pes”, “dom”, “hračka”, children can handle this task only from 5 years and six months. In the word with the lowest percentage success rate, “deti” (children), it

was shifted since the age of six. On the other side, children can manage the word "opica" (monkey) and find rhyming words in five years.

Considering the median values with respect to age categories, we found that children in age of 4 to 5 years may not produce rhymes to any word. In the age category from 5 to 5,5 years, they should get one point. Children in age of 5,5 to 6 years should produce rhymes to four target words, older children, from the age of 6 can create or produce rhymes to all words, so the task is manageable for them. However, considering percentage success, we found that for a third of the children in age from 5,6 to 7 years the task is not manageable.

The response variability assessment yielded the following results: The greatest variability of responses was recorded in the word "les", where it was up to 21.36% of the other responses. The second was the word "škoric" (19.86%), the third word "smeti" (18.13%), the fourth "strom" (17.78%) and the last word "hračka" (16.52%). There are, however, minimal percentage differences.

Conclusion: The results in the testing area "Rhyme production" demonstrate that:

1. *the overall success rate of children at the age of 4 to 7 years was 54%;*
2. *there were no significant differences in children's success as regards individual tested words;*
3. *there were no significant differences in response variability, it means no word had higher percentage of new, non-traditional rhyme productions;*
4. *children at the age of 4 to 5 do not have to cope with the task;*
5. *children at the age of 6 to 7 years can produce rhymes to all tested words;*
6. *children have significant deficiencies in the area of rhyme production, even in the age category of 6 years, the children's failure is almost 30%.*

In next part, we present our research findings in the area of rhyme production in comparison with other researches realized abroad. The ability to create or produce rhymes was described in theoretical part of this paper. The significance of rhyming as one of the skills predicting later reading can be demonstrated in Bentin's (1992) research, which states that some three-year-olds and most four-year-olds can distinguish and produce rhymes resulting from their ability to become aware of the final syllable. Children have a certain sensitivity for the last syllable, this may be due to their rhyming experience through various rhyme games.

Our findings show that a third of Slovak children in the age of four are able to produce rhymes. This ability is improving with age. M. Maclean, P. Bryant and L. Bradley (1987) gives example of 66 four-year-old children, 29 of them were able to detect one word which did not rhyme with others and only 8 could produce rhymes to target words. In our research, we did not investigate the reasons why it is so. However, according to S. Bentin (1992), children who know how to detect the rhyme are sensitive to intrasyllabic units, but they are not able to recognize the phonological segment on which they decided. He concluded the sensitivity to intrasyllabic units reflects a qualitatively different form of phonological awareness, such as sensitivity to individual phonemes.

M. Maclean et al. (1987) refers to significant ability of pre-literate children to detect and produce rhymes based on sensitivity to subsyllabic segments. It supports the conclusion that early forms of phonological awareness exist before reading acquisition. Phonological awareness is a gradually developing ability. Our testing also shows that success in producing rhymes increases with age.

J. L. Anthony and C. J. Lonigan (2004) in their study dealt with children at the age of 4 to 7 years, searching for the relation between rhyme sensitivity and other forms of phonological awareness. Rhyme sensitivity was indistinguishable from phonemic awareness, segmental awareness and global phonological awareness of younger children. The sensitivity to rhyme, however, was distinguishable with the

above phonological skills in the case of older children. The result of this was that the sensitivity to rhyme is highly predictive for these phonological skills.

Our testing and Table 6 also support the following idea. If the child can identify and produce rhyme, s/he demonstrates by this the early phonemic awareness, because the child leaves out the first phoneme (onset) in the syllable and substitutes it by other ones. Although at the beginning the child is not aware of this process, a space is opened for the realisation that words consist of the sequences of simple sounds. This stresses the importance of rhyming activities in the kindergarten (Nagy and Anderson, 1995; Ehri, et al., 2001).

B. Cullata et al. (2007) refers to several researches which confirm that performance in rhyming tasks predicts later success in reading. P. Bryant, M. MacLean, P. Bryant, L. Bradley, and J. Crossland (In Culatta, et al., 2007) found that there was a significant relationship between nursery rhymes knowledge in three years of a child and success in reading and spelling in the fifth and sixth year of his life. Although rhyming itself does not participate in ability to read, it is the basis for understanding that the sounds are represented by letters which create a word. B. M. Macmillan (2002), based on her research in which she tried to detect sensitivity to rhyme, the ability to create rhyme, and test the reading, suggests developing rhyme awareness as a good starting point for the phonological awareness. The training and development of rhyme awareness stimulates phonemic awareness, which has a favourable effect on the reading performance.

The above researches identified rhyme awareness as a precursor of the development of literacy. S. E. A. Kuppen and E. Bourke (2017) found out that knowing nursery rhymes at the age of three was predictive to the reading of words at the age of six. Learning the spoken rhythmical nursery rhymes thus may support phonological awareness.

The paper is an output from the research project VEGA no. 1/0637/16 titled Development of a Diagnostic Tool to Assess the Level of Phonemic Awareness of Children in Preschool Age.

Bibliographic references

- ANTHONY, J. L. – LONIGAN, C. J. 2004. The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. In: *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, no. 1, pp. 43–55. DOI: 10.1037/0022-0663.96.1.43
- ANTUSEKOVA, A. 1995. *Preventivna logopedicka starostlivost*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00868-7.
- BEDNAROVA, J. – SMARDOVA, V. 2011. *Skolni zralost : co by melo umet dite pred vstupem do skoly*. Brno: Computer. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BEDNAROVA, J. – SMARDOVA, V. 2012. *Skolska zrelost : co by malo dieta vediet pred vstupom do skoly*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0049-7.
- BENTIN, S. 1992. Phonological Awareness, Reading, and Reading Acquisition: A Survey and Appraisal of Current Knowledge. *Advances in Psychology*, vol. 94, pp. 193-210. DOI 10.1016/S0166-4115(08)62796-X
- BYTESNIKOVA, I. 2012. *Komunikace deti predskolniho veku*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3008-0.
- CULLATTA, B. – HALL, K. – KOVARSKY, D. – THEADORE, G. 2007. Contextualized Approach to Language and Literacy (Project CALL). In: *Communication Disorders Quarterly*, vol. 28, n. 4, pp. 216-235. DOI 10.1177/1525740107311813
- CUKOVSKIJ, K. 1960. *Od dvou do peti*. Praha: SNDK.

- EHRI, L. C. – NUNES, S. R. – WILLOWS, D. M. – SCHUSTER, B. V. – YAGHOUB-ZADEH, Z. – SHANAHAN, T. 2001. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. In: *Reading Research Quarterly*, vol. 36, n. 3, pp. 250-287. Available online: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1598/RRQ.36.3.2>
- KLENKOVA, J. – BOCKOVA, B. – BYTESNIKOVA, I. 2012. Kapitoly pro studenty logopedie. Praha: Paido. ISBN 978-80-7315-229-1.
- KUCHARSKA, A. 2014. Riziko dyslexie : pregramotnostni schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinach. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogicka fakulta. ISBN 978-80-7290-784-7.
- KULHANKOVA, E. – MALKOVA, G. 2008. Fonematicke uvedomovani jeho role ve vyvoji gramotnosti. In: *E-psychologie*, vol. 2, n. 4, pp. 24-37. Available online: https://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_et al.pdf
- KUPPEN, S. E. A. – BOURKE, E. 2017. Rhythmic rhymes for boosting phonological awareness in socially disadvantaged children. In: *Mind, Brain, And Education*, vol. 11, n. 4, pp. 181-189. Available online: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/mbe.12148>
- MACLEAN, M. – BRYANT, P. – BRADLEY, L. 1987. Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. In: *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 33, n. 3, pp. 255-281. Available online: <https://www.jstor.org/stable/pdf/23086536.pdf>
- MACMILLAN, B. M. 2002. Rhyme and reading: a critical review of the research methodology. In: *Journal of Research in Reading*, vol. 25, n. 1, pp. 4-42. DOI 10.1111/1467-9817.00156
- MACAJOVA, M. 2011. Jazykova gramotnost : teorie a metody jej rozvoja. Nitra: Univerzita Konstantina Filozofa. ISBN 978-80-558-0005-9.
- MACAJOVA, M. – GROFCIKOVA, S. – ZAJACOVA, Z. 2017. Fonologicke uvedomovanie ako prekurzor vyvinu gramotnosti. Nitra: UKF. ISBN 978-80-558-1212-0.
- MERTIN, V. 2015. Podpora a rozvoj ctenarskych dovednosti v predskolnim veku. In: *Psychologie pro ucitelky materske skoly*. Praha: Portal, s. 163-171. ISBN 978-80-262-0977-5.
- MIKULAJOVA, M. 2005. Fonologicke procesy, citanie a dyslexia. In: *Zbornik prispevkov zo seminara Dieta so specialnymi potrebami v beznej skole*. Nitra: UKF, s. 17-20. ISBN 80-8050-803-8.
- MIKULAJOVA, M. – DUJCIKOVA, O. 2001. Trening fonematickeho uvedomovania podla D. B. Elkonina. Metodicka prirucka. Bratislava: Dialog. ISBN 80-968502-1-0.
- MUTER, V. – HULME, C. – SNOWLING, M. J. – STEVENSON, J. 2004. Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. In: *Developmental Psychology*, vol. 40, n. 5, pp. 665-681. DOI: 10.1037/0012-1649.40.5.665
- NAGY, W. E. – ANDERSON, R. C. 1995. Metalinguistic awareness and literacy acquisition in different languages. IL: University of Illinois, College of Education. Available online: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17594/ctrstreadtechrepv01995i00618_opt.pdf
- POKORNA, V. 2010. Vyvojove poruchy uceni v detstvi a dospelosti. Praha: Portal. ISBN 978-80-7367-773-2.
- POKRIVCAKOVA, S. 2018. Dyslectic and dysgraphic learners in the EFL classroom: Towards an inclusive education environment. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. ISBN 978-80-7454-793-5.
- SEIDLOVA MALKOVA, G. 2015. Vyvojovy vztah fonematickeho povedomi a znalosti pismen. Praha: Togga. ISBN 978-80-7476-093-8.
- SMOLIK, F. – SEIDLOVA MALKOVA, G. 2014. Vyvoj jazykovych schopnosti v predskolnim veku. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4240-3.

- SODORO, J. – ALLINDER, R. M. – RANKIN-ERICSSON, J. L. 2002. Assessment of Phonological Awareness: Review of Methods and Tools. In: Educational Psychology Review, vol. 14, n. 3, pp. 223-260. Available online: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1016050412323.pdf>
- SELINGEROVA, A. 2017. Fonologické uvedomovanie ako prekurzor vyvinu gramotnosti. In: Skolsky psycholog/Skolni psycholog, vol. 18, n. 1, pp. 108-113. ISSN 1212-0529. Available online: [file:///C:/Users/zajac/Downloads/172-644-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/zajac/Downloads/172-644-1-PB%20(1).pdf)
- Statny vzdelavaci program pre predprimarne vzdelavanie v materskych skolach. 2016. Bratislava: Statny pedagogicky ustav. Available online: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf
- VAGNEROVA, M. 2012. Vyvojova psychologie : detsvi a dospivani. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- ZAPOTOCNA, O. 2001. Rozvoj pociatocnej literarnej gramotnosti. In: Predskolska a elementarna pedagogika. Praha: Portal, s. 271-305. ISBN 80-7178-585-7.
- ZELINKOVA, O. 2003. Poruchy uceni. Praha: Portal. ISBN 80-7178-800-7.
- ZELINKOVA, O. 2008. Dyslexie v predskolnim veku. Praha: Portal. ISBN 978-80-7367-321-5.
- ZELINKOVA, O. – AXELROOD, P. – MIKULAJOVA, M. 2002. Terapia specifickych poruch ucenia. In: Terapia narusenej komunikacnej schopnosti. Martin: Osveta, s. 251-270. ISBN 80-8063-092-5.
- ZIEGLER, J. C. – GOSWAMI, U. 2005. Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. In: Psychological Bulletin, vol. 131, n. 1, pp. 3–29. DOI: 10.1037/0033-2909.131.1.3

Words: 7077

Characters: 45 156 (25,09 standard pages)

doc. PaedDr. Monika Máčajová, PhD.
PaedDr. Soňa Grofčíková, PhD.
Mgr. Zuzana Zajacová
Department of Pedagogy
Faculty of Education
Constantine the Philosopher University in Nitra
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
Slovakia
mmacajova@ukf.sk
sgrofcikova@ukf.sk
zuzana.zajacova@ukf.sk

Functional and syntactic features of free indirect discourse in M.I. Tsvetaeva's prose works

Ruzilya I. Galimullina – Julia K. Kazakova – Olga P. Puchinina

DOI: 10.18355/XL.2019.12.03.07

Abstract

The authors of the article focus their attention on free indirect discourse, a special device to render someone else's speech. We consider the topic under analysis to be of scientific interest due to several factors. Firstly, the study of the problems, associated with the types of rendering someone else's speech is still rather important in modern linguistics, that is, such issues as the author's language, expressive syntax, etc., are reflected in a lot of scientific works. Secondly, the authors consider that despite a great number of serious research on Marina Tsvetaeva's mysterious language in various fields, free indirect discourse in the text field of the poet has not been studied sufficiently, which makes the present study topical. Sentences containing free indirect discourse are classified based on the functional approach to types of sentences, types of the utterance and punctuation.

Key words: free indirect discourse, someone else's speech, types of sentences, repetition, punctuation

Introduction

From our standpoint, the segment of free indirect discourse (hereinafter referred to as FID) in the poet's text field has not been studied sufficiently, which certainly makes this research relevant. Besides, the language of Marina Tsvetaeva's prose and her expressive syntax have always attracted researchers of different fields. After all, "syntax determines the style," as the American researcher Richard Oman put it (Oman, 1959: 82). The purpose of this work is to focus on the syntactic features of arranging free indirect discourse in the prose works by Marina Tsvetaeva (short stories and novels) and to analyze its functioning in the author's text field. The purpose of the research requires solving the following issues: 1) to review the scientific literature on the problem of free indirect discourse, 2) to select and analyze the factual material from the stories and novels of M.I. Tsvetaeva, illustrating the abstract theorems raised in the article.

2. Discussion

The authors make a thorough analysis of the syntactic features of FID; according to many scholars (Kus'ko, Bakhtin, Vinogradov, Tarman and Kılınc, 2018; Fludernik, and others), it is a special kind of rendering someone else's speech, possessing a special linguistic potential.

A. Tobler was the first linguist to analyze FID; later, this language phenomenon was studied by P. Kozlovsky and Ch. Bally (Kus'ko, 1980: 8).

A Belorussian researcher of FID E.Ya. Kus'ko singles out four principal theories of FID: 1) The Geneva school of Ch. Bally regarded it as a variant of indirect speech; 2) G. Lerch and his followers regarded FID a variation of direct speech or as a method of its indication in the structure of the author's narrative; 3) According to A. Tobler and P. Kozlovsky, FID is a contamination of direct and indirect speech. Moreover, further theories of FID are based on this concept of "confusion"; 4) A lot of Russian and foreign researchers of FID (such as T. Kalepki, E. Lerkh, E. Lork, E.V. Guliga, Yu.Ya. Nikulikhin, G.M. Chumakov, M.M. Bakhtin, and others) consider it an independent form of rendering someone else's utterance (Kus'ko, 1980: 11).

O.A. Blinova (2012) notes the pragmatic focus of modern theories of FID, which are based on the work of the Austrian linguist M. Fludernik (1993). The latter writes that only a pragmatic approach can help to understand how the language is arranged. No grammatical description is able to do it, no matter how grammatically exact it might be. The main work, in which a pragmatic approach is outlined, is M. Fludernik's book "The Fictions of Language and the Languages of Fiction" (Fludernik, 1993). Several linguists, G. Redeker (1991, 1995, 1996), B. McHale, Y. Sharvit and others, work in the same key. The advantage of FID over direct and indirect speech, according to M. Fludernik, is its relative "imperceptibility": the reader seldom consciously perceives it in the text as a special technique to render someone else's speech. As a result, FID is usually used to achieve the effect of ambiguity or an inconspicuous change in perspective (Blinova, 2012: 100).

In this paper, we stick to the opinion that FID is the third form of rendering someone else's speech, which occupies an intermediate position between direct and indirect speech. In this respect, we consider Yu.Ya. Nikulikhin's point of view on FID to be quite interesting. He notes that this kind of rendering someone else's speech is independent and believes that in relation to indirect speech, it represents a kind of "step" towards the author's speech (Nikulikhin, 1965: 5).

In Soviet and Russian linguistics, the above-mentioned issues have found a special reflection in the research of V.A. Vinogradov, who believed that FID is a narrative device when the persona's speech is outwardly given in the form of an author's speech and does not have any obvious syntactic or punctuation differences. Thus, the impression is created that the reader is a witness of the persona's actions and words, and imperceptibly penetrates his thoughts (Vinogradov, 1963).

Another outstanding Soviet linguist, M.M. Bakhtin, shared this point of view; speaking about FID, he used the term "another person's reflected word." In his work "Questions of Literature and Aesthetics", he notes that the various combinations of the three syntactic patterns of speech (direct speech, indirect speech, and FID) and various ways of their framing and interlacing with the author's context contribute to a multifaceted "play" of speeches, to their mutual spilling and their reciprocal influence (Bakhtin, 1975:133-134).

When a writer employs FID in his works, he aims at preserving the lexical, phonetic and syntactic features of the internal and external speech of his personas, that is, FID belongs simultaneously to the author's and the persona's plans. Peter Verdonk (2002) writes that FID brings into convergence the perspectives which would conventionally be kept distinct: that of the narrator looking on and that of the inner experience of the character. So, on the one hand, we can sense the presence of an intruding narrator who mediates between the literary character and the reader, whereas on the other hand, we can also detect vestiges of the character's original speech or thought. This double-edged reading experience may cause ambiguity as to whose voice we are hearing. This gives FID a rich potential for literary effects such as irony (Verdonk 2002: 48).

The peculiarity of FID in Tsvetaeva's prose is the fact that in the studied works Marina herself acts as the protagonist, but in a different time and space, that is, Marina as a child or Marina as a teenager. Consequently, we can consider this speech to be someone else's speech only conditionally, as the narrator and the protagonist are, in fact, the same person. Since most part of the text is represented by thoughts and feelings, which are remote enough for the author, one can say that here we deal with special, Tsvetaeva's "masks": 1) a euphemistic mask; 2) an auto-ironic mask; 3) a language-involving mask; 4) a transgender (character) mask (Voitekhovich and Bykov, 2015).

Secondly, it is time and space that are the most significant substances in the poetry of this intellectual and philosophically profound author. She talks to time, argues with it; she now stops it, trying to run away from it, and now gets in the center of the temporal

field. For instance, M. Tsvetaeva boldly declares, “Time, I bypass you!” An argument, a conflict with time, being turned towards it, with neglecting it, is one of the major traits of her entire oeuvre. M. Tsvetaeva connects the eternal basis of the world (Danilova, Razzhivin, Salimova, 2014).

3. Methods.

Our study is based on 200 examples of FID, **continuously sampled** from prose texts of Marina Tsvetaeva (“My Pushkin”, “Mother and Music”, “Father and his Museum”, “The Things That Happened”, “Chort”, “Hlystovki”, “The House of Old Pimen”, “The Chinese”, “The Bridegroom”, “The Living Things about the Living Being”).

We have concluded that it is typical for M. Tsvetaeva to introduce someone else’s speech into the structure of the text without quotes / or without strict paragraph division, i.e., without contrasting the author’s speech and the character’s FID graphically: *But with notes, at first, it did not work at all. You press a key, but a note? The key is here, here it is, black or white, but there is no note, the note is on the line (on which one?). Also, a key is audible, but a note is not. The key is here, but the note is not. So, why is there a note if there is a key?* (Tsvetaeva, 1994: 13) (translated by the author – Olga Puchinina). In this passage, containing the uttered FID – the dialogue of Marina and her mother, we do not observe any way of introducing the personas’ direct speech (quotes, dashes, or others.)

Another way to reproduce a persona’s inner (unuttered) speech is its giving in italics as a part of a sentence or a specific text fragment, i.e., the writer resorts to a graphic means of introducing FID (Arziamova, 2011: 173). *I did not understand anything until one day, on the headline of the greeting sheet given me by Augusta Ivanovna for Mother’s Glückwunsh, I saw sparrows!, sitting on a musical line instead of notes* – (Tsvetaeva, 1994: 13). It seems to us that in this example, the word “sparrows” (given by the poet in italics, as if a special sign, and followed by an exclamation mark) was either pronounced by Marina herself in her childhood after her unexpected discovery, or is her inner speech, hence, FID (uttered or unuttered).

We consider of particular interest the following occasional use of the punctuation mark for the introduction of FID, as in the following excerpt from the story “Hlystovki.” *The Holy Virgin and the Christ were like a domestic disaster, the plague, the fate inherited with the house, because the Kirillovnas in Tarusa had been before us, before all, perhaps even before the Tatars themselves, whose rusty cannon ball (2) we found in the creek* (Tsvetaeva, 1994: 94). The question mark, given in brackets, in our opinion belongs to the persona’s inner speech and signals some doubt or question that does not even need to be uttered because the answer to it is obvious to the author. Researchers single out the main functional types of sentences containing FID and determine its position in a complex syntactic unit (at the beginning of the paragraph, in the middle of the paragraph, at the end of the paragraph, a separate paragraph) (Kotel’nikova, 2012: 11).

Considering these models, based on the above-mentioned Tsvetaeva’s prose works, we distinguish **the following types of FID**:

1. Phrases, separate words: *But I never <...> entered Valera’s room without a quick <...> look at the bed: **there?*** (Tsvetaeva, 1994: 50) In this example, one can imagine how mentally the protagonist pronounces the word full of fear, that under the bed, she can see the Devil from her childhood.

2. Simple sentences: *The desert was served. Again the blanc-manger. We are always served it on Christmas Eve when we have dinner upstairs in the nursery, and we throw it into the window. **However, today is not Christmas Eve!** Asya winces wryly, Andryusha pours water on his plate, I sadly ask my mother’s permission not to eat it* (Tsvetaeva, 1994: 100). We dare to assume that the sentence in bold type is a collective speech of the children, when the dish, unexpected served for dinner, perplexed them all.

3. Composite sentences

3.1. Compound sentences: *Oh, how I was going to the sea – this night! (To whom like this since then – when?) But not only I was out for it, and it was approaching me this night – through the blackness of the night: to me alone – with all its essence* (Tsvetaeva, 1994: 89). The compound conjunction ‘and’ accompanied by a dash (the latter being, by the way, the author’s favorite punctuation mark) in this case add smoothness and at the same time liveliness to the recollections of the main character. Marina describes her feelings during the long-awaited trip to the sea, the feelings never experienced by her since that.

3.2. Among composite sentences, the author makes most frequent use of complex sentences: *<...> I attributed this passion <...> to the eyes. I am not the only one. All poets. (And then they fight duels – that the doll is not passionate!) All poets and Pushkin was the first among them* (Tsvetaeva 1994: 69). The complex sentence with an adverbial clause of reason, accompanied by the dash, which is not typical for it, in this case, is used, in our opinion, to intensify the intonational division of this sentence. The dash signals a pause accentuates and foregrounds the sentence, following it. We also feel that the author refers to the circumstances of the duel and the death of the great Russian poet.

3.3. We have found examples of asyndetic composite sentences: *It was good for her to <...> “love music.” Two musical bloods, paternal and maternal ones, merged into one in her, these two gifted her with what she was like!* (Tsvetaeva 1994: 19) In this case, asyndeton is an effective means of adding to FID a deeply emotional, dramatic, and dynamic character, which has always distinguished Marina Tsvetaeva’s language persona.

3.4. We note examples of complex syntactic construction, which means a unified part with a syntactic connection of various types: composition, subordination, and possibly, asyndeton): *In the morning, on the way to the sea, Valeria said, “Do you feel how it smells? From her – it smells!”*

How could one fail to feel it! From here, it smells, and everywhere it smells, but ... the fact of the matter is, that I do not recognize it: the free element did not smell so, and the blue postcard did not smell so (Tsvetaeva, 1994: 89). The cited example contains coordination (*From here, it smells, and everywhere it smells; the free element did not smell so, and the blue postcard did not smell so*), subordination (*but ... the fact of the matter is, that I do not recognize it*). Complicated constructions make it possible to compare harmony in nature and the diversity of human relations; besides, lexical repetition, typical for Tsvetaeva (the verb ‘smells’ is repeated four times), promotes “compressing” the expressiveness of the poet’s worldview.

Tsvetaeva’s using various kinds of sentences and utterances makes it possible to convey and try to feel the intricate inner world of the protagonist, young Marina, at different stages of her growing-up. We got the impression that when the author portrays herself as a very small girl, the syntactic construction of sentences is simpler than in depicting the thoughts of an older protagonist.

According to the purpose of the utterance among the studied examples of FID, we note: 1) the predominant use of exclamatory sentences. Along with interrogative sentences, they are an excellent means for revealing the complex spiritual world of personas, their internal contradictions, doubts, feelings, and the search for correct solutions. Exclamations in the structure of Tsvetaeva’s FID reflect her extremely emotional temperament: *The monument to Pushkin was not Pushkin’s monument (genitive case), but simply Pushkin’s Monument <...> oh, I see these snow-laden shoulders, loaded with all Russian snow, and the strong African shoulders!* (Tsvetaeva, 1994: 59).

2) In terms of frequency of use, interrogative sentences take second place in the structure of the analyzed examples of FID.

Bird of God knows // Neither care nor labor, // It does not hurry // To make a durable nest.

So what does it do then? Moreover, then who makes the nest? Moreover, are there any birds like that, except the cuckoo, which is not a bird, but a huge bird? (Tsvetaeva, 1994: 73) As a child, Marina was curious like any child and showered the people of her immediate circle with questions about what she had heard, seen, or tried to find the answer to these questions herself. In this example, we see that a stanza from A.S. Pushkin's poem "The Gypsies" provoked a whole stream of questions from young Marina.

3) It is peculiar from the scientific point of view that the writer employs declarative sentences very rarely in comparison with other types of sentences. Nevertheless, they sound more dynamic; they convey the features of speech and thought processes of young Marina, experiencing her first love for Alexander Pavlovich, the tutor of his stepbrother: *I go to the mirror. The face is round and some stupid. No, I do not look like Tatiana at all, rather like Olga. However, Olga is boring* (Tsvetaeva, 1994: 100). On the other hand, it seems that she was too young to feel very strong emotions, so Tsvetaeva prefers to use declarative sentences than exclamatory ones.

According to linguistic observations, the syntactic structure of FID is also characterized by incomplete colloquial structures, elliptical sentences, and paracellular constructions. As a rule, in FID, short structures are correlated with the speech (external or internal) of one person, his internal dialogue with himself. In direct speech, such structures are components of an actual dialogue or polylogue. However, in the elliptical structures in complexes with FID, the emotional content of the rendered someone else's speech is more condensed than in direct speech. In the persona's direct speech, including brief structures, if he knows how to control himself, emotions are often hidden. In this respect, FID is more direct and more emotional. This is expressed graphically in exclamation or question marks at the end of short structures. In direct speech, this is observed much less frequently (Kus'ko, 1980: 136).

However, one blissful day bliss comes to an end. Without waiting for the end of the treatment, under the pretext of high cost of the living (two children in one room, a five-franc pension, millions ...), but in fact, because of Nadya's success <...>, A.A. takes the children from Nervi at the seaside to damp "Spasskoye" of the Ilvayskys (Tsvetaeva, 1994: 113). In this excerpt, we observe pronounced FID, containing the main reasons for the move of the protagonist; the author does not consider it necessary to convey the full content of the utterance and presents it only in the form of short structures.

Repetition is one of the characteristic means of syntactic linking in FID (Kus'ko, 1980: 144). Using a number of classifications and definitions of repetition (described, in particular, by I.V. Arnold, V.V. Danilin, Z.P. Kulikova, V.P. Moskvina, and others), in this research we shall use the following working definition of repetition: "Repetition is usually a figure of speech consisting in the reduplication (iteration) of linguistic elements belonging to different linguistic levels, syntactically connected, and contributing to the compositional-semantic organization of the text" (Minakova, 2012: 12). Repetitions strengthen the imagery of the utterance, the writer (poet) consciously deviates from the syntactically unmarked norm, for which a single use of the word is sufficient.

From the position in a sentence, we single out different types of repetitions in the analyzed examples of FID: anaphora, epiphora, framing, anadiplosis, and the repetition of lexemes in the center of the utterance. The analysis showed that Tsvetaeva often resorts to **anaphora**, i.e., repetition at the start of successive clauses or sentences (19%): *After dinner, <...> I received it back (a letter with the love confession– authors' note O.P. and R.G.) with the errors, underlined with a red pencil. It was something to think about. <...> Did Olegin underline mistakes in*

Tatyana's letter? **Did** Onegin love Raichka? **Did** he want to take her to the Urals? **Did** he go to university? **Did** he have a yellow beard? **Did** ... **Did** I look like Tatyana? (Tsvetaeva, 1994: 103)

By repeating the interrogative particle “did,” the writer emphasizes the effect of the main character’s perplexity. We assume that the girl at the time of her first love expected to receive quite a different answer. Consequently, we deal with an intensifying repetition. Moreover, parallel questions create a rhythmic effect.

Epiphora (epistrophe and antistrophe), i.e., the repetition at the end of successive clauses or sentences, is observed in M. Tsvetaeva’s texts rather often (20%): *Why Kirillovna? <...> At that time I did not think about it, as I did not think about why the ship was called “The Catherine.” The Catherine – and that’s it. Kirillovna – and that’s it* (Tsvetaeva, 1994: 92). In this example, epiphora is the repetition of the simple sentence, ‘and that’s it,’ which strengthens the effect of the protagonist’s firm belief that all the women she knows in Tarusa have the same patronymic – Kirillovna. The parallel constructions in the last two sentences and another kind of repetition (anadiplosis), i.e. the repetition of the verb “think about” with a negative particle, serve the same purpose.

Anadiplosis (or catching) is a reduplication of a word, phrase or sentence in two successive units. Thus, anadiplosis connects two ideas, performing rhythmic and expressive functions. In complexes with FID in Tsvetaeva’s texts, we often find it rather often (28%): *... she destroyed all this with a single slip of the tongue: “I love you, – why should I be cunning?” Why should I be cunning? Well, to triumph! Moreover, to triumph – why is that? However, it does not seem enough for her; she resorts to one more repetition of the phrase “in the enchanted circle.” Indeed, when reading the whole passage, the reader gets the feeling that the persona has got into a vicious circle, from which there is no way out, only desperation.*

Framing is characterized by repeating the same fragment at the beginning and the end of the same sentence or paragraph. We have found out that the writer used this type of repetition occasionally (3%). *Their Hlystovskoe nest was, in fact, the entrance to the town of Tarusa. The last slope – after how many ones?, complete darkness, after so much light (at first it was complete, but here it is green), sudden freshness, after that heat, after dryness was dampness, and, through a bifurcated log, deeply ingrown into the ground, like growing from it, through a cold black loud and fast stream, behind the first willow wattle on the left, invisible behind the willows and the elderberry was “their Hlystovskoe nest”* (Tsvetaeva, 1994: 92). The phrase “their Hlystovskoe nest” is repeated at the beginning and the end of the passage; furthermore, in this passage, M. Tsvetaeva repeats the preposition “after” in several partially parallel constructions. These syntactic peculiarities emphasize the poetic and rhythmic effect of the passage.

Synonymous repetition means the use of synonymous means to add a new shade to the utterance, to specify and develop its denotation. In the structure of FID in Tsvetaeva’s text field, the synonymous repetition is not often used (5%). *It seemed that Mother buried herself inside us, alive <...> And what happiness it was, that all this was not science, but Lyrics – something that is never enough, twice as little: how little is bread from the whole world to the hungry man, and in the world it is not enough – like radium, the thing which exists in itself is shortage of everything, shortage in itself, <...> which cannot be too much, because it itself is too much, all*

the surplus of yearning and strength, the surplus of strength, replacing yearning, that moves mountains (Tsvetaeva, 1994: 14). This passage contains two cases of synonymous repetition: “little” – “not enough” – “shortage,” “too much” – “surplus” against the background of another type of repetition – epiphora (“not enough” and “too little”). Moreover, the expressiveness of the second synonymous repetition “too much” – “surplus” is stressed by using the phonetic repetition – alliteration – of the sound ‘s’. Such stylistic redundancy, excessive repetition of words and even sounds, serve as a means of emphasis, a special way of expressing the category of intensity.

Another kind of repetition, to which Tsvetaeva resorts occasionally, is **ordinary repetition** (4%); using a word twice, she seems to appeal to the reader in a peculiar way and talk to him: *One could hear a timid the word “freedom”, but also terrible in its timidity, filled with nothing but its own sound. What kind of freedom? Complete. From what? From everything. And, of course, first of all – from home. No, no, not from the parents. The parents were still inviolable, not subject to trial; and besides, did the pressure come from them?* (Tsvetaeva, 1994: 116). In the story “The House of the Old Pimen” Marina narrates of her stepsisters’ life, the daughters of the famous historian D.I. Ilovaysky, who was especially severe with his children. Tsvetaeva felt with all her heart that the young girls were looking for freedom from the oppressive atmosphere of the house, in which their elder brothers and sisters died one by one. Here one can note one more kind of repetition, characteristic for FIS – **root repetition**, i.e., the use of cognate words “timid” and “timidity,” enriching the meaning of words, extending the meaning of the utterance from individual to general (8%).

Another productive form of repetition in FIS is **varied repetition** (5%) when a certain element of speech (thought) is supplemented by a modified element. These examples in the complexes with FID are characterized by considerable emotional meaning; they are used to make certain thoughts more prominent. *“Through the murk the moon is veering...” <...> “On the sad clearings // Pouring sad light...” Oh, Lord, how sad it is, how twice sad it is, how desperately, hopelessly sad it is, as if imprinted forever – with sadness, as if with this repetition, Pushkin, sealed the Moon’s sadness to the glade* (Tsvetaeva, 1994: 79). The root repetition in this example is represented by different parts of speech, that is, not only the same word is repeated, but also cognate lexical units: sad, sadness, and the use of alliterated sound ‘s’ to emphasize the sad picture of the environment.

Further on, we consider it necessary to mention syntactical repetition – **parallelism**, i.e. the repetition of successive syntactic constructions: sentences, clauses or their parts. Parallel constructions comply with the structure of internal FID, although we have found not very many examples of parallel constructions within the framework of complexes with FID (8%). *Why was not it Seryozha (whom I loved)? <...> Why did I reconcile with his death, accepted it – like everyone else?*

But because Seryozha himself accepted it, and Nadia – didn’t.

But because Seryozha no longer wanted to live, and Nadya – did.

But because Seryozha was dead, and Nadia wasn’t (Tsvetaeva, 1994: 132). This excerpt illustrates that parallel constructions serve the purpose of the rhythmic organization of the text. More than that, in this case, each sentence starts with a new line, which makes the prosaic text look like a piece of poetry, and the synonymous repetition (“accepted it”, “no longer wanted to live” and “was dead”) stresses the feeling of indifference and detachment of the persona, his lack of desire to live.

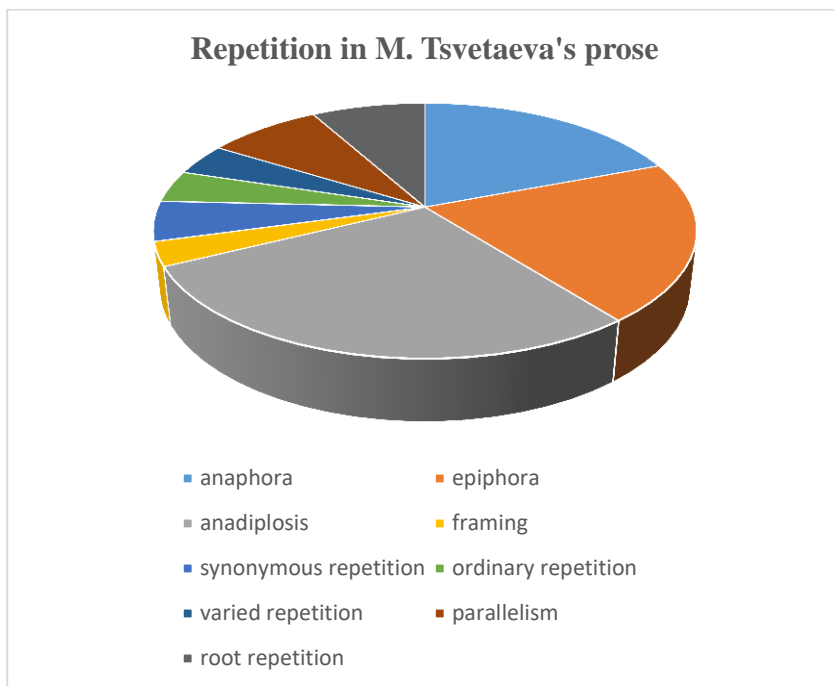
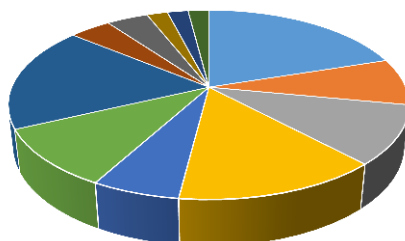


Figure 1: The frequency of using repetition in M. Tsvetaeva's prose

Also, we have gone into **the morphology of the repeated elements**, namely, to which parts of the speech they belong. On the material of the illustrative material, we note that repetitions can be represented by different parts of speech: they can be prepositions (8%), particles (10%), nouns (14%), root repetition of different parts of speech (10%), a combination of two words (18%), verbs (20%), modal words (6%), less often – conjunctions (4%) pronouns (4%), numerals (2%), adjectives (2%) adverbs (2%).

The morphology of repeated elements



- verbs
- prepositions
- particles
- nouns
- modal words
- root repetition of different parts of speech
- a combination of two words
- conjunctions
- pronouns
- numerals
- adjectives
- adverbs

Figure 2: The morphology of repeated elements in M. Tsvetaeva's prose

It should be noted that Tsvetaeva enhances syntactic repetition with phonetic means. Even in her prose, Tsvetaeva remains a poet and uses rhyming words, which gives her texts additional poetic effect. For example, in the following passage, containing incomplete subordinate clauses, united by a repeated conjunction 'because', she uses rhyming nouns 'chromatics', 'grammatics', 'romantics', 'dramatics': *Because - I am saying it now - Chromatics is a whole spiritual order, and this system is mine. Because Chromatics is the reverse to grammatics, - Romantics. And Dramatics* (Tsvetaeva, 1994: 16).

From the point of view of **graphics / punctuation**, FID in the analyzed works is presented with the help of the following means:

1. Ellipsis: *After dinner, <...> I received it back with the errors, underlined with a red pencil. It was something to think about. <...> Did Onegin underline mistakes in Tatyana's letter? Did Onegin love Raichka? Did he want to take her to the Urals? Did he go to university? Did he have a yellow beard? Did ... Did I look like Tatyana?* (Tsvetaeva, 1994: 103) Marina was ready to ask herself another question, but she stopped short, and the ellipsis after the auxiliary verb 'did,' in this case emphasizes the confusion and perplexity of the girl, who did not know what else to think after such a response from the object of her adoration.

2. Exclamation mark: *Six black shoes on the white pavement. Two ahead, two walking behind, two closing ones. But it can not last forever! We must come up with something*

(Tsvetaeva, 1994: 170). We feel the exclamation mark stresses the idea that the protagonist was exhausted from a long, monotonous, and endless walk.

3. Question mark: *The metronome's click. <...> How do the music ears endure it? (Or do music ears differ from music souls?)* (Tsvetaeva, 1994: 20) The question marks in this example reflect the puzzlement of the child, compelled to hear the unpleasant sound of the metronome accompanying her music lessons.

4. Double question mark: Or, it is autumn: *Andryusha is scribbling a stick; Asya, sticking out her tongue, is drawing at home; my mother is reading "Eckerhardt"; Valeria is writing a letter to Vera Muromtseva; I'm alone – "playing."* (Why?) (Tsvetaeva, 1994: 19) A double question mark strengthens the perplexity (perhaps even indignation) of Marina Ivanovna, who recalled an episode from her childhood when she spent time at the piano at her mother's request.

5. A combination of an interrogative and exclamation marks: *<...> So, for my own mortal danger, and maybe even – death <...> I should <...> hand this money to the "aka-de-mi-cian"?* (Tsvetaeva, 1994: 44). In this example, the interrogative and exclamation mark underline how confused the seven-year-old Marina was, before the first confession in the Moscow university church. She was to confess her sins to the priest, her father's acquaintance, the "professor of the academy," and after the ritual, by her parents' order, she had to thank him and give him a ruble. At this time, the girl was strangely keen on the image of the Devil, and this explains the fear she felt before the event.

6. Brackets: *<...> my mother <...> answered: "My daughter is only one year old, she is very big and intelligent, I am perfectly happy ..."* (**God, how she should hate me at that moment, smart and very big because I am not his daughter!**) (Tsvetaeva, 1994: 72) The writer suggests what her mother could have felt when she met her first love at the lecture of her husband, Marina Ivanovna's father, and gives this in brackets.

7. Dash: *I had - and I's time to say it - no music zeal* (Tsvetaeva, 1994: 18). In this example, a dash introduces a parenthetical clause, containing the author's remark about her attitude to music lessons in her childhood.

8. Dash and exclamation mark: *But I didn't understand anything, until one day, on the head of the greeting sheet given to me by Augusta Ivanovna for Mother's Glückwunsh, I did not see – sparrows! – sitting on a musical line instead of notes* (Tsvetaeva, 1994: 61). Here, with the help of a dash and an exclamation mark, the author underlines what image appeared in the child's imagination and what discovery she made during the lesson.

9. Brackets and a question mark: *But most of all ... I loved the violin clef. <...> (why violin, if I played the piano?)* (Tsvetaeva, 1994: 17). The question, given in brackets, could be asked by any child taking a music lesson, not only as inquisitive as Marina was.

10. Brackets and exclamation mark: *And, with all the passion of admiration (for admiration is the greatest of passions I have known!) - he kisses him <...> in the forehead* (Tsvetaeva, 1994: 179). Marina Tsvetaeva parenthesizes an adverbial clause of the reason (cause), which is a comment of the author on some event in life, and considers it necessary to clarify the use of the phrase "with all the passion of admiration."

As one can notice, in the structure of Tsvetaeva's works under study, FID sometimes takes the form of parenthetical constructions due to the writer's frequent use of brackets and dashes, which are typical for such constructions. I.V. Kotelnikova (2012) notes that parenthetical constructions contain details or comments on events that become the context for the implementation of the persona's FID. They are some kind of associative observations that accompany the literary characters' thinking process, sometimes, a spontaneous one. In this case, parenthetical constructions connect the persona's feelings. Putting parenthetical constructions in the middle of the persona's

inner speech serves as an indication of semantic and syntactic consistency of these constructions with FID (Kotelnikova, 2012: 163-164). However, in the material under study, we rather often see parenthetical constructions containing the persona's FID, that contributing to the writer's unique style.

Marina Tsvetaeva very often uses the so-called "double" punctuation marks, that is, a combination of a question mark and a dash, a dash and brackets, an exclamation mark and brackets, etc. In our opinion, this excessive use of punctuation marks testifies to the writer's focus on the characters and events described; they emphasize the importance of the situations and feelings, associated with them. The reader can feel that the author is too concentrated on her feelings and mood.

4. Conclusion

The analysis of the syntactical (and punctuation) features of the free indirect discourse in Marina Tsvetaeva's text field allows us to conclude the following: 1. M. Tsvetaeva's prose, as is known, is autobiographical; it determines the peculiarity of free indirect discourse in her works, especially in the ways of representing the free indirect discourse (the use of the first person singular instead of the traditional third person singular, the complicated punctuation of complexes with free indirect discourse). These factors let us consider the free indirect discourse under discussion to be someone else's speech only conventionally. In the structure of free indirect discourse, the poet conducts a certain dialogue with herself. The participants of this dialogue are torn apart in time and space. Marina Tsvetaeva speaks to herself (in the past and future): in the emigration (where most of the prose works were written) she misses herself in her homeland, where she was certainly different. Free indirect discourse in M.I. Tsvetaeva's prose acts as the leading means of creating internal dialogues, which in their turn often become a "citation," graphically designed and graphically not designed. 2. The structural patterns of free indirect discourse in the studied works are diverse – from including only one word (and even a punctuation mark) into its structure to complicated syntactic constructions. Such a diverse form of organizing free indirect discourse reflects the intricate inner world of the personas. 3. Marina Tsvetaeva's prose is represented by various types of sentences, which are often intertwined in various complexes, sometimes occupying a whole paragraph, and it often becomes difficult to determine whom the utterance, in this case, belongs to, the author or the persona. However, the poetics of Marina Tsvetaeva has always been multifaceted and mysterious. 4. In the syntax of M. Tsvetaeva's texts and those containing free indirect discourse, in particular, repetition takes a very important place among its other syntactic features. From the point of view of the structure of repetition in the analyzed examples of free indirect discourse, we note their diverse typology. The poet uses simple repetition and its variations and emphasizes the rhythmic effect due to parallel constructions, there being another type of repetition. 5. We noted that repetitions are represented by different parts of speech: conjunctions, prepositions, particles, nouns, pronouns, adverbs, numerals, word-combination, verbs, and modal words. Besides, to make her prose sound like poems, Tsvetaeva resorts to the phonetic means: alliteration, rhyme, and rhythm. As it can be seen, the syntax of the constructions with free indirect discourse in Marina Tsvetaeva's text field has various functions: intensifying, rhythmic, connecting ones.

Bibliographic references

- ARZIYAMOVA, O.V. 2011. Features of the organization of free indirect speech in Russian contemporary fiction. In: Bulletin of the I. Kant Baltic Federal University, vol. 8, pp. 172-177.
- BALLY, CH. 1912. Le style indirect libre en français modern. In: Germanisch-Romanische Monatschrift, vol. 4, pp. 549-556.

- BAKHTIN, M.M. 1975. The problems of literature and aesthetics. Moscow: Khudozhestvennaya Literatura, 504 p.
- BLINOVA, O.A. 2012. Free indirect speech in English: the evolution of views in Western linguistics (1912-2012). In: Bulletin of Novosibirsk State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication, vol. 10, issue 2, pp. 93-102.
- DANOLOVA, J.J. – RAZZHIVIN, A.I. – SALIMOVA, D.A. 2014. The Temporal-Spatial Continuum in the Texts of Marina Tsvetaeva and Zinaida Hippus. In: World Applied Sciences Journal, vol. 31, issue 2, pp. 267-271. (ISSN 1818-4952). © IDOSI Publications, 2014 DOI: 10.5829/idosi.wasj.2014.31.02.14292.
- FLUDERNIK, M. 1993. The fictions of language and the languages of fiction. New York: Routledge, Available online: <https://ru.scribd.com/document/75154385/the-Fictions-of-Language-and-the-Languages-of-Fiction>.
- KALEPKY, T. 1913. Zum «Style indirect libre» («Verschleierte Rede»). In: Germanisch-Romanische Monatschrift, vol. 5, pp. 608-619.
- KOTELNOKOVA, I. V. 2012. Linking function of parenthetic constructions in free indirect speech. In: Izvestiya of Southern Federal University. Philological Sciences. Rostov-on-Don, vol. 2, pp. 162-169.
- KUS'KO, E.Y. 1980. The language problems of the contemporary fiction. Represented speech in the literature of the GDR. Lvov: Vusshaya Schola. p. 208.
- LERCH, E. 1914. Die stilistische Bedeutung des Imperfekturns der Rede «style indirect libre». In: Germanisch-Romanische Monatschrift, vol. 6, pp. 470-489.
- MINAKOVA, A. A. 2012. Types and functions of repetitions in the poetic texts of Evgeny Evtushenko: Thesis Abstract ... Candidate of Philology. Maikop, 22 p.
- NIKULIKHIN, Yu.Ya. 1965. Functions and synonyms of the conditional mood in modern German: Thesis Abstract ... Candidate of Philology. Moscow, 23 p.
- OHMANN, R. 1959. Prolegomena to the Analysis of Prose Style: Style in Prose Fiction. New York, 82 p.
- TARMAN, B. – KILINÇ, E. 2018. Poetry in the Social Studies Textbooks in Turkey. Journal of Culture and Values in Education, 1(1), 50-62. Available online: <http://cultureandvalues.org/index.php/JCV/article/view/4>
- TOBLER, A. 1887. Vermischte Beiträge zur französischen Grammatik. In: Zeitschrift für romanische Philologie, vol. 11, pp. 67-74.
- TSVETAeva, M. 1994. Collected works: In 7 vol. Vol. 5: Autobiographical prose. Articles. Essay. Translations. Moscow: Ellis Luck, 720 p. ISBN 5-7195-0016-2.
- VERDONK, P. 2002. Stylistics. Oxford University Press, p. 124. ISBN 0-19-437240-5.
- VINOGRADOV, V.A. 1965. Free indirect discourse Available online: <http://philologos.narod.ru/tamar/t12.htm> (accessed: 19.03.2018).
- VOITEKHOVICH, R.S. – BYKOV, A.V. 2015. Types of masks in Marina Tsvetaeva's poetry. In: European Journal of Science and Theology, vol. 11, issue 5, pp. 119-128.
- ZHILINA, I.S. 2015. Functional semantics and the features of structural and grammatical organization of free indirect discourse in English, German and Russian (on the material of fiction): Thesis Abstract ... Candidate of Philology. Moscow, 22 p.

Words: 6668

Characters: 41 872 (23,26 standard pages)

Ruzilya I. Galimullina

Department of Foreign Languages and Professional Communication

The Institute of Management, Economics and Finance of Kazan Federal (Volga Region) University

Address 4, Butlerova Street, Kazan, 420012,

Russia

ruzilya.vahitova@mail.ru

associate professor Julia K.Kazakova, Ph.D.

Department of Foreign Languages

Elabuga Institute (Branch) of Kazan Federal (Volga Region) University

Address 89, Kazanskaya Street, Elabuga, 423600,

Russia

kazakova696@gmail.com

assistant professor Olga P. Puchinina

Department of Foreign Languages

Elabuga Institute (Branch) of Kazan Federal (Volga Region) University

Address 89, Kazanskaya Street, Elabuga, 423600,

Russia

olga.puchinina@gmail.com

Spiritual-moral values and methodological aspects of the Turkic thinkers of the epoch of the great Silk Road

A.Y. Baltabayeva – G. Rizakhojayeva

DOI: 10.18355/XL.2019.12.03.08

Abstract

The field of education has always acted as a system-forming factor in the life of any state, all over the world, it is an outpost of the future, dominant in the process of national modernization, the main condition for an economic and social breakthrough in the coming century.

The education system of the Republic of Kazakhstan is focused on entering the world educational space. Therefore the quality of education is considered in the context of compliance of the level of educational services received with international standards and norms. Today, the priority is to achieve the quality of training that will enable them to compete in the international labor market. In the conditions of market relations and increasingly complex requirements for the content of education, ways of organizing the educational process, it is necessary to search for new reserves for improving the quality and effectiveness of professional training of future specialists in the field of tourism based on national values.

The aspiration of the Republic of Kazakhstan to equal and competitive existence in the international, economic and educational space, caused by the processes of globalization, has led to a change in the social order of society. Modern education is an essential element of our society and culture, capable of preserving the sociocultural specificity of a country, promoting youth development and its integration into traditional culture, and helping young people to choose a way of life that is adequate to the values of our people. The article deals with one of the urgent problems of professional training of future specialists in the field of tourism based on national values, whose origins go back to the legacy of Turkic scholars. The article also provides some methods, methods, and forms of using the heritage of Turkic scholars of the Great Silk Road epoch in the process of professional training of tourism specialists in higher educational institutions of the Republic of Kazakhstan.

Key words: Silk Road, Turkic thinkers, translation, moral values, tourism

Introduction

The intervention of the Republic of Kazakhstan in the world of education was subject to the displacing of cardinal revisions in the system of higher education. In connection with this, in the university system, there is a search for the way to a new scenario. It concerns the achievement of the principally new goals of higher education, which is in the development of a new personality level of individuality and unity and the world and is committed to the development of a separate personality and community.

Before the system of higher professional education of the Republic of Kazakhstan, new tasks are identified for implementing the concept of developing education, which require comprehensive consideration of the complex and contradictory socio-economic and political processes taking place in our society and the state, as well as patterns and trends in the development of global, European and domestic higher education systems, vocational education.

Kazakhstani universities implement multi-level vocational educational programs in various specialties of higher vocational education. In order to implement

these programs in the context of social protection of students and increase the mobility of graduates, it is necessary to follow general and innovative principles and methods in the learning process.

The most important role of education at the present stage is the transformation of the process of preparing future specialists into the fundamental sphere of human activity. In this case, to work in a competitive professional environment, specialists must master new technologies, quickly adapt to changing conditions of life, be professionally, personally, and socially competent. Therefore, in the modern conditions of modernization and informatization of education, the problem of training professionally competent specialists becomes particularly relevant.

Taking into account the above circumstances, we conducted a scientific study to determine the level of use of the heritage of great scientists in the process of training future professionals in the field of tourism in higher education institutions.

The relevance of research:

Today, the tourism industry in Kazakhstan needs intensive development. The resources of our country allow us to organize this sector of the economy in such a way as to obtain greater profits. At the end of the XX century. Human history has reached a new phase in the formation of an information civilization. The tourism industry simultaneously plays a transformative and managerial role. According to consultants, the tourism industry is one of the most profitable sectors of the economy of the region in question. This industry has many different sectors of the economy. The main tourist routes at present, suggesting a more detailed study of the local historical, architectural and archaeological heritage. This fact provides you with a comfortable living environment for both tourists and researchers (Toybazarova N.A.:104]. For the development of the tourism industry requires training of highly qualified, competent specialists in this field. To manage professional development, future specialist requires personal moral qualities. Personal qualities of a tourism specialist or personal competencies as part of his general professional training show personal preparedness for professional activities.

The analysis of the history of pedagogy shows that in the formation of the system of distinctive personality education in Turkic society, a special place is occupied by the ancient Turkic culture (V. Sh. Khetagurova:104). Due to this circumstance, taking into account the renewal of consciousness in the spiritual sphere, the tendency to reassess human values, we believe that the use of the vast and rich heritage of our ancestors in educating future generations is a requirement of today. Therefore, a comprehensive, systematic study of the essence of ideas about the education of the individual among the ancient Turkic people, the characteristics of their use in modern practice, as well as the study of the continuity of scientific ideas of the past and present are one of the urgent problems in the preparation of future specialists.

Intangible cultural heritage is a combination of traditional forms of cultural activities for this community, which form a sense of identity and continuity among its members (Başçı e S.: 75). The scientific literature presents various options for the classification of objects of cultural heritage (Ibrayeva K. J.: 513). Objects of cultural heritage include oral folk art, performing arts, festive ceremonial culture, gaming culture, and technology. Cultural identity is inextricably linked with the protection of intangible cultural heritage, transferring it to future generations, which is possible due to its involvement in the tourism system.

In scientific studies, the use of intangible cultural heritage in the field of tourism is considered from the point of view of sustainable development of tourism, while emphasizing that intangible cultural heritage is a tourist asset (Naribayev M., p.188). Depending on the degree of development and features of the organization of tourist activities in a particular country, the degree of involvement of intangible

cultural heritage in the tourism sector may be different. It should be emphasized that the deeper the intangible cultural heritage is integrated into the sphere of tourism, the more it is protected from loss and oblivion. From this point of view, it is important to understand how types of tourism are developed in a particular country, based on the use of intangible cultural heritage, and what is its role in the implementation of tourism activities. Intangible cultural heritage is the basis for such types of tourism as ethnic, religious, cultural, gastronomic, and others. The inclusion of intangible cultural heritage in the tourist turnover contributes to the formation of tolerance of the population and tourists (Tomski G.: 62-66).

In our study, we focused on the ideas about educating a specialist's personality contained in the legacy of the great Turkic scientists, from a theoretical perspective, we considered the model of a professional personality of a specialist presented in their works, revealed some effective combinations of world trends with elements of national existence in the future professionals' professional development. Kazakhstan is almost unknown in the world as a tourist destination, although lands have long provided links between China and Europe (Karabatyrova A. et al., num. art 85). We tried to reveal the level of knowledge by students of national ideas in the content of academic disciplines, as well as their use in practice, tried to form them through the organization of various forms of education.

Objectives of the research: to identify and describe the possibilities of applying the heritage of the Turkic thinkers, its methodological aspects and place in the formation of the professional personality of future specialists in the field of tourism at the Kh.A.Yassawi International Kazakh - Turkish University consider methodological and theoretical conditions, determine the essence, content and features of the use of the heritage of the great Turkic thinkers in the professional training of future specialists; reveal the features of the use of the heritage of Turkic thinkers in the formation of the professional competence of the individual; theoretically substantiate and experimentally test the effectiveness of applying the foundations of the heritage of the Turkic thinkers in shaping the professional identity of future specialists in the field of tourism at the university.

Research methods:

The main methods of our research on the formation of professional personality of future specialists in the field of tourism based on the use of the heritage of Turkic thinkers in the process of professional training at the university were theoretical analysis and synthesis, comparison and synthesis, modeling, studying the experience of applying the heritage of the great Turkic thinkers in the process of learning, observation. In scientific work, the following research methods were used to solve the tasks and check the initial assumptions: general logical methods and techniques (analysis of philosophical, methodological, psychological, pedagogical, regulatory and other literature on the problems of training specialists taking into account national values, synthesis, abstraction, generalization, analogy, structural-functional method and probabilistic-statistical methods); methods of theoretical knowledge (axiomatic, formalization, deduction, ascent from the abstract to the concrete); empirical research methods: (observation, interviewing, questioning, bibliographic method; experiment in vivo, comparison, description, monitoring, measurement); a systematic approach in conducting historical, pedagogical and logical analysis, synthesis and analysis of pedagogical experience; modeling of pedagogical processes; pedagogical design used for the development of regulatory and software and technology support. The training methodology was developed taking into account national values, as well as experimental work was carried out to test the effectiveness of the use of the heritage of Turkic thinkers in shaping the professional personality of future specialists in the field of tourism; refined indicators and criteria for evaluating the effectiveness of the

conditions identified; a pedagogical experiment was conducted; an educational and methodological support was developed for the educational process of applying the heritage of Turkic thinkers, aimed at shaping the professional identity of the future specialist in the field of tourism.

The results of the study:

For the experimental work, we chose students in the specialty 5B090200 - "Tourism" of the Kh.A.Yassawi International Kazakh - Turkish University and South Kazakhstan State University.

With students from the experimental group, classes on the subject "Introduction to the specialty" were held to cover all the topics of the course, supplemented in accordance with the goal of our research with ideas on the formation of the professional personality of a specialist.

And for students of the control group classes were held without deviation from the curriculum. In this case, the assimilation of information regarding the formation of a professional personality of a specialist was carried out through the independent work of students and independent work of students under the guidance of a teacher.

When discussing this topic with students, such methods as design, cases, training, group works, role-playing games, elements of research work in resolving situations, etc. were effectively used. The student-oriented technological methods of teaching allow students to discover their cognitive abilities, develop their intellect, emotions, professional bias and aspirations, value orientations for professional activities. Given this circumstance, higher educational institutions create the necessary conditions for an individual approach to the creative nature of the personality, for the manifestation of refined skills in activities.

First of all, students are given the right to choose educational programs and individual learning paths. At the same time, a practical lesson on the topic "The culture of communication of a specialist in the heritage of great scientists" aroused particular interest among the students of the experimental group. During the meeting, the discussion revolved around the question "What should be the relationship between teacher and student?" During the discussion of this issue, it was revealed that students hold two different positions.

Most of the students were in favor of the teacher adhering to strict methods in the classroom, while another part acknowledges the effectiveness of gentleness in communication between teachers and students since the 21st century is guided by the setting to mitigate strict requirements. When we asked students to explain the reasons for two different points of view, most of them said that today students are not psychologically prepared at the proper level, the severity instills fear in them, and they cannot freely convey their thoughts. For this reason, they are more in need of friendships.

Another part of the students argues that they should be accustomed to strict discipline from the very first days, following the statement of B. Momysuly "Being in order will not be a slave" (Mirzamohmmadi M. H. et al.).

In this case, the teacher, asking how you feel about the words of al-Farabi, led the views of the Turkic scholar on the relationship between teacher and student, on the moral aspect of this relationship. If a teacher wants to see in his students such qualities as honesty, politeness, virtue, justice, then they must be in him. Al-Farabi, in his work "The book about what you need to know to study philosophy," wrote that a person engaged in teaching should be neither too touchy nor too weak. If he is too strict, then the disciples will dislike him. If he is too soft, then from the side of the students, there will be a danger of underestimating the teacher, looking at his science with laziness.

After that, there were certain changes in the views of students. Continuing the discussion, they came to common opinion, replacing rigor with the order, and softness

with a democratic style. At this point, the second question was asked: "Which of the great scientific methods proposed in the heritage proves its effectiveness at present?" This question caused a slight hitch among students, as they could not say that there are strict, soft, and medium methods. Therefore, the students were assisted in the form of leading questions. To the question: "How to understand the middle method cited in the works of great scientists?" The students gave the following answer: "The middle method should reveal the closed students, and hurry students to call for patience." The teacher asked the third question: "What traditional methods lead to obtaining these results?" The students started thinking again. Again, they were assisted, namely: for open, active students, a large amount of exercise was given based on the use of the "question-answer", "brain assault," and closed students with the aim of strengthening their belief in themselves were stimulated by short-term tasks, which require methods that give quick results. All this showed that the students did not read the works of Al-Farabi, which dealt with didactic problems of the relationship between the Teacher and the students. Therefore, the topics of this elective course are particularly interested students. Before concluding a seminar lesson, we found it expedient to conduct training.

In order to sharpen the relationship between students, the game was "Respectful Word." The task of the exercise is to increase the level of empathy of the participants to each other, the development of the ability to find a common language, more complete recognition of each other. Training participants are placed in the shape of a circle. One of the participants utters a positive, respectful word. And the other participants must find out whom it is dedicated to. Positive, respectful words spoken to each other are as follows: responsible, tenacious, understanding, modest, fair, truthful, etc. The player who has received a respectful word continues the game further. The game does not end until all participants without exception get emotions. This exercise proved how interested participants were doing the tasks. In the final part of the training, the students, responding to the question: "What did the training give you?" Expressed their opinions. So, for example, there was an answer that we are not always talking about the good qualities of each other, and during the training, we learned that our good qualities are appreciated by others. Upon completion of the training, we realized that as a result of joint activities, not only increased the ability to communicate with each other, but it had a direct impact on the development of the personality.

After the training, together with the students, characterizing from a professional position, the praise they received and respectful words, compared them with the views of the great Turkic scholars. Along with this, it was revealed what qualities need to be formed in connection with the demand for professional workers - specialists in the field of tourism. Thus, a plan was drawn up for the formation of the professional personality of the future specialist in the field of tourism.

After the lecture sessions for a complete collection of information, we gave the task to the students of experimental groups to systematize the views of the great Turkic scientists on the formation of the professional personality of the specialist. Students of the control groups, having mastered the knowledge within the framework of the curriculum, limited themselves to performing tasks on the topics indicated in the syllabus.

Students of experimental groups discussed the collected information together at seminars and during independent work under the guidance of a teacher, which made it possible to make a system analysis on the model of the professional personality of a specialist in class.

The advantage of the group work method is the possibility to hold a mutual exchange of views between students, come to a common conclusion regarding the formation of a professional specialist's personality, perform tasks, having previously

divided them among themselves, take steps towards achieving a common goal. This gives impetus to the professional development of students. The mastered, mastered, and turned into skills actions on each topic are evaluated according to the results of lectures, practical exercises, the performance of SIW.

In the process of using case-technology, students are provided with a term paper - a case, that is, a set of teaching and learning materials, which makes it possible to independently master the material. Here the main duty of the teacher is to create conditions for students to independently acquire knowledge. For this purpose, it is necessary to conduct thematic consultations on a mandatory basis, to exercise self-control, and work with multimedia installations. In the course case, lecture materials are given for contact and virtual classes. In the process of conducting a contact lecture, the traditional methodology of studying the discipline was used.

Virtual lectures were held in the form of consultations. Lectures and consultations do not repeat the content of the course case, but the teacher refers to him during lectures and consultations. The student must first know the topic of the lecture-consultation and be prepared according to the case materials for the virtual lecture.

When conducting a specialty "Tourism" with students during a practical lesson of group work on the topic "Model of a professional personality in the heritage of the great Turkic scholars," we found that learning their heritage was the most advantageous.

The purpose of the lesson was to identify in the views of the Turkic scientists a model of a professional personality based on the research by students of their heritage.

Dividing the student group into four small groups, we gave them the following names: 1) the Al-Farabi group, 2) the J. Balasaguni , 3) M.Kashgari group and 4) Kh. A. Yassawi group.

They were given some time for reflection, advice, discussion of materials. After the students expressed their thoughts, views, came to a common decision, the leader of the group or a member of the group should protect the model professional personality of the specialist contained in the legacy of a Turkic scientist in accordance with the names of the groups. Students from all four groups expressed their opinions. Summing up, comparing the views of Turkic scholars regarding the professional identity of a specialist, the students grouped the general qualities of the models as follows:

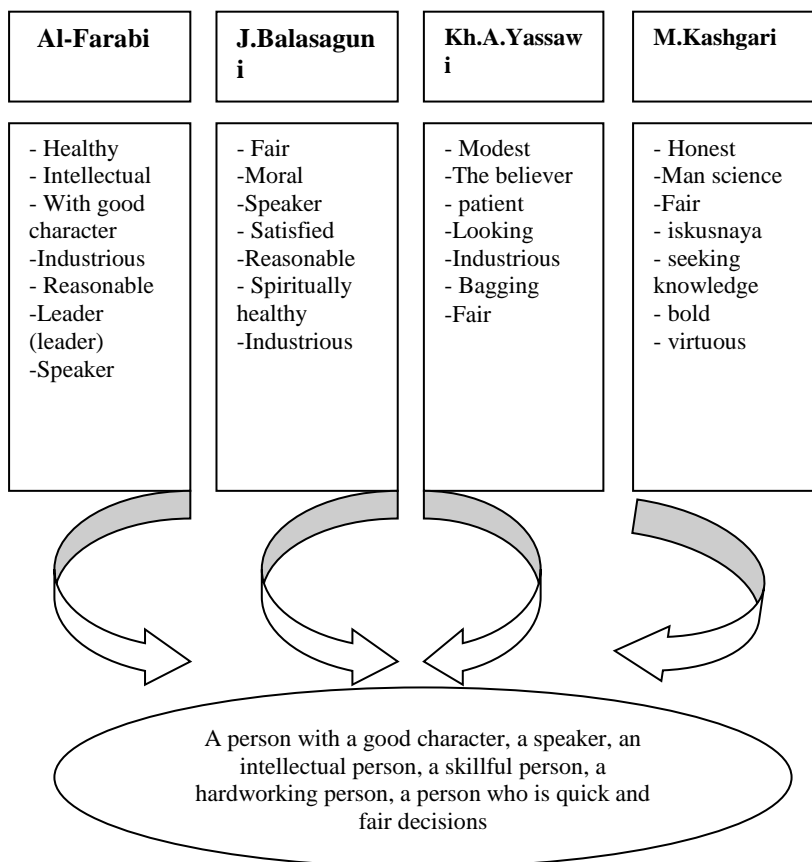


Figure 1– Qualities inherent to the professional identity of a specialist in the legacy of Turkic scholars

The students of each group, based on their analysis of the heritage of the Turkic scholars, identifying the ideas inherent in the professional personality of a specialist, also considered measures for their use in the educational process in higher education institutions.

The evaluation criteria took into account the extent to which the requirements imposed on the professional identity of the student are met according to the views of the great Turkic scholars. After conducting a series of lectures and practical classes, we found that, compared with the data from the previous survey, there were some changes in the professional development of future specialists, that is, we noticed a movement forward. Results are shown in the following table:

Table 1 - Results of experimental and experimental work on the formation of the professional personality of a future specialist at the stage of a formative experiment:

Indicators of the professional development of students	Experimental group	Control group

	Number	High level	Average level	Low level	Number	High level	Average level	Low level
Having a comprehensive knowledge of the necessary personal qualities specialist	116	-	61 (53%)	55 (47%)	108	-	60 (55%)	48 (45%)
Compliance of the professional activity of a specialist with the qualities contained in the legacy of great scientists	116	5 (4%)	53 (46%)	58 (50%)	108	-	52 (48%)	56 (52%)
Specialist aspiration to the mastery of personal qualities for professional activities	116	7 (6%)	42 (36%)	67 (58%)	108	5 (5%)	40 (37%)	63 (58%)
Total	116				108			

This information shows that, in a certain sense, the scientific information used for personal development in professional activity leads to professional growth, and the latter – to personal development.

The discussion of the results:

Compared with the data from the initial survey after the work carried out on the basis of the program of the elective course “Ideas on the formation of the professional personality of a specialist in the legacy of Turkic scientists” at the final stage, the results showed positive changes, namely: to the first question from students views contained in the legacy of Turkic scholars regarding the formation of the professional personality of a specialist? Whose views can you tell based on their analysis? ”, 26% of respondents gave the following answer: “ I know the ideas of Turkic scientists about the formation of the personality of a specialist and I can justify them by linking with the requirements of today.” Along with this, it turned out that many students support the study in higher educational institutions of the heritage of the Turkic scholars and that, through reading their works, it became easier to assimilate the content of historical and pedagogical disciplines. Often there were answers from students who were dominated by the idea that the works of Turkic scholars arouse professional interest among future specialists.

As is evident from the above tables, the elective course “Ideas on the formation of the professional personality of a specialist in the legacy of Turkic scholars” proposed by us had a positive influence on the professional development of specialists. The inclusion in the content of the educational process in higher education institutions of the ideas of the great Turkic scholars regarding the formation of the personality of a specialist arouses interest and develops the cognitive abilities of students.

At the beginning of the study, we conducted a re-survey using the same questionnaires as the first time, in order to clarify the role and place of the heritage of the Turkic scholars in shaping the professional identity of future professionals in the field of tourism. We set a goal to check the effectiveness of the activities carried out under the program of the elective course we proposed. After students answered the re-

posed questions, we noticed that they had changed somewhat. To the question "How important is the essence of the ideas of the Turkic scholars about the formation of the personality of a specialist to you? What do these ideas give?" 36.2% of respondents (42 students) answered the following: growing demand for them. These ideas form a specialist as a completely competitive personality. Their leadership in the system of training specialists will contribute to the formation of their national identity. " 44.8% (52 students) answered that today there is a high demand for the ideas of Turkic scientists about the formation of the personality of a specialist, their use is effective. Moreover, the remaining 19% (22 students) gave vague answers, thus demonstrating the abstract nature of their thoughts.

When asked about the study of the heritage of Turkic scholars in higher education institutions, 62% (72 students) indicated the effectiveness of studying the heritage of Turkic scholars in higher education institutions, because the educational process organized in them promotes the assimilation of knowledge, influences the development of character and office ethics in the national style. Along with this, the majority of students studying in the specialty "Tourism" support the advantage and efficiency of studying the works of the Turkic scholars as separate disciplines.

The works carried out on these topics showed that students had increased interest and opportunities to study the heritage of the Turkic scholars. Compared with the data from the previous survey, the number of readers has increased. For example, 26.7% (31 students) mastered the pedagogical ideas contained in the works of Turkic scholars through monographic research, 31.9% (37 students) through the media, 41.4% (48 students) through classes on special courses and specially organized seminars and conversations, by means of independent searches, and also as a result of discussions and exchange of opinions during occupations. From the above information, it can be seen that the understanding of the heritage of the Turkic scientists by the future specialists has slightly increased.

To the question "What factor prevents the enrichment of your professional personal qualities and professional knowledge?" 50% (58 students) said that there are no obstacles, that if there is an interest and incentive, all the information can be found and that they find it. 26.7% of respondents (31 students) stated that it is impossible to find in the libraries the works of all Turkic scholars who wish to receive information from originals. 23.3% (27 students) of respondents gave vague answers. At the same time, the number of students increased, who said that the use of the heritage of Turkic scholars in the educational process has a great educational force. For example, 63% of students believe that the legacy of Turkic scholars plays a positive role in shaping such personality traits as love for motherland, citizenship, patriotism, and morality. 37% of students expressed the opinion that, based on the ideas of Turkic scholars, there are high possibilities for the formation of positive moral and virtuous qualities. 61.2% of respondents (71 students) stated that when studying pedagogical disciplines, there is a continuity between the theories of the formation of professional personal qualities of future specialists and the views of Turkic scholars on the existence and morality of a specialist, that the system of training specialists in higher educational institutions is effectively addressed in connection with views of Turkic scientists. Therefore, maintaining the effectiveness of training based on the integration of sciences, 28.4% (33 students) because the content of the works of Turkic scientists is philosophical, they associate it with the content of the discipline "Philosophy." 10.4% (12 students) believe that the knowledge given based on the content of humanitarian and partly natural disciplines can be comprehensively and comprehensively learned and will have a positive impact on the intellectual abilities of a specialist's personality.

To the question "What do you think should be the role and place of public organizations in this direction?" 26.7% (31 students) answered that they were satisfied with the activity of teachers of pedagogical disciplines towards the formation of

students' professional and personal qualities, 47.4% (55 students) half satisfied, and 25.9% (30 students) are not at all satisfied. Such a one-sided assessment by the main group of students of teachers' pedagogical disciplines is explained by the following reasons: first, insufficient use of the works of Turkic scientists in shaping the personality of a specialist, secondly, the lack of continuity of pedagogical education with features of national education, that is, a low level of experience combining the views of Turkic scientists with modern ideas of training. When asked about the role of the media in promoting the heritage of Turkic scholars among the population, students note their positive influence on the upbringing of the younger generation. If 82.7% (96 students) see a positive role in training specialists in programs that correspond to the national mentality, then 17, 3% (20 students) consider the impact of print media and periodicals on the professional identity of a specialist and work culture to be insignificant. They associate them with the human qualities of a specialist. The role of the media in promoting the legacy of Turkic scientists was rated as “good” by 21.5% (25 students), “satisfactory” - 43% (50 students), and “unsatisfactory” - 35.5% (41 students).

Most students said that the activities of public organizations in this direction are limited only to cultural and leisure activities, that in the context of globalization, when there is a devaluation of spiritual and moral values, events are not organized that glorify spiritual values before material values, which, compared to national values, are strongly influenced traditions of the West. 54.3% (63 students) participating in the experiment consider it necessary to supplement the content of educational programs with national ideas and materials that can become the basis for the formation of a specialist’s personality in order to better assimilate the heritage of Turkic scientists. Moreover, 45.7% (53 students) of the respondents indicate that, along with the additions to the content of the disciplines, the heritage of the Turkic thinkers, when organizing the educational process, it is necessary to adopt national ideas and values.

When comparing a previous organizational experiment with a formative experiment, the identified differences are shown using the following diagrams:

Experimental groups

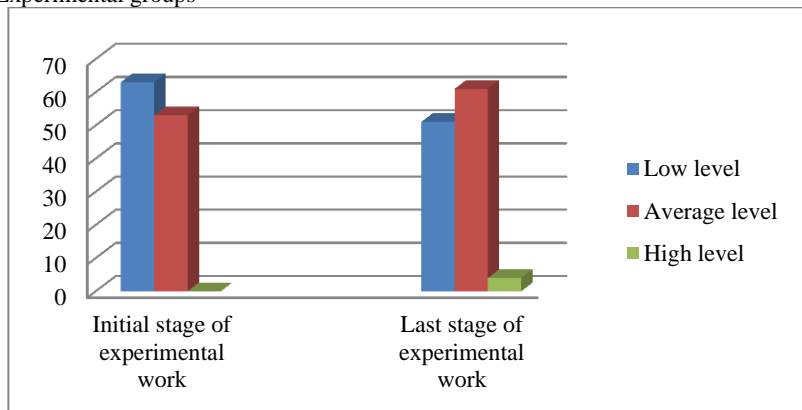


Figure 2 – Diagram revealing knowledge indicators in the formation of the future professional's professional personality in the field of tourism

The above diagram shows the need for a comprehensive knowledge of the personal qualities of the future specialist by the indicators of the professional development of students of experimental groups.

Experimental groups

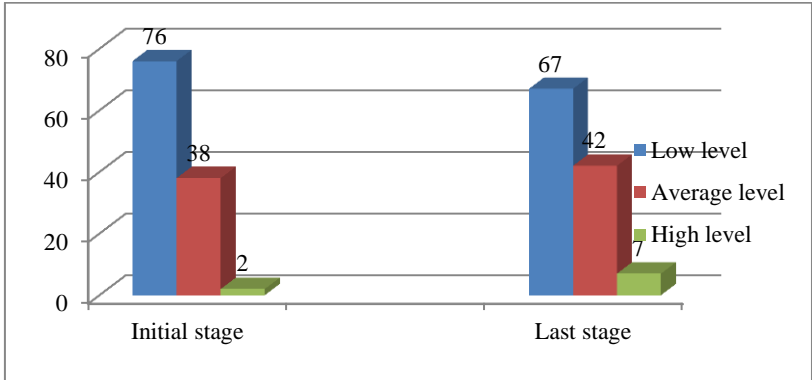


Figure 3 - Striving for the formation of professional and personal qualities in the activities of the future specialist in the field of tuism.

Control groups

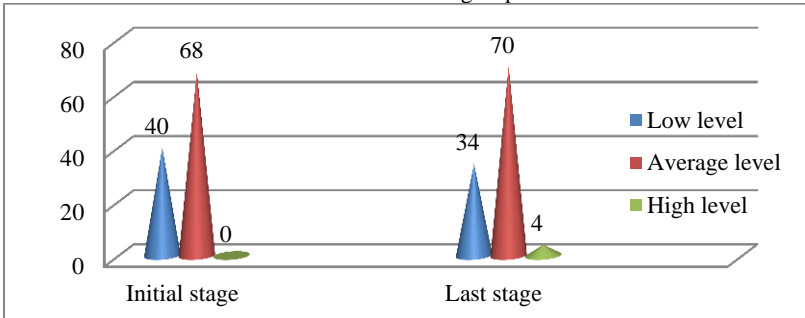


Figure 4 - The diagram revealing knowledge indicators in the formation of the future professional's professional personality in the field of tourism

Control groups

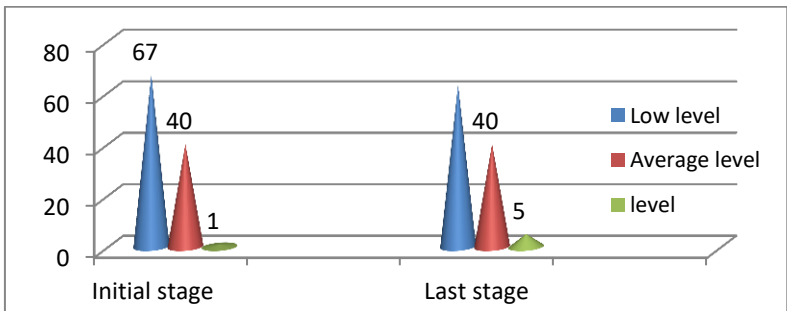


Figure 5 - The pursuit of the formation of professional and personal qualities in the activities of the future specialist in the field of tourism

The above data on experimental and control groups in the form of specific quantitative differences show the effectiveness of systematic use of the heritage of Turkic scientists in the professional development of a future specialist in tourism, and also testify in favor of confirming the scientific hypothesis put forward at the beginning of this scientific research.

Conclusion

The results of experimental work show that: the heritage of Turkic thinkers helps the formation of future professional specialists in the field of tourism; increase motivation to learn based on national values; allows the future specialist to identify areas in which more intensive training is required for the formation of professional skills; forms a creative and critical style of thinking, contributes to the formation of professional competence.

Therefore, the expediency and necessity of using the heritage of the Turkic thinkers in the formation of the professional personality of future specialists in the field of tourism is obvious.

Most future specialists are technically and psychologically ready to use the heritage of the Turkic thinkers, and it is necessary to consider and organize new opportunities and priorities for more efficient use of the potential of the heritage of the Turkic thinkers in shaping the professional personality of future specialists. The solution of this task requires an organizational effort on the part of the leaders of education, research and methodological work of scientists and teachers on the introduction of strategies, forms and methods of using the heritage of Turkic thinkers in the educational process of higher educational institutions.

We believe that learning activities in terms of the use of the heritage of Turkic thinkers in shaping the professional identity of future professionals in the field of tourism is complicated by the fact that specialists carry it out in a new professional environment and with new teaching aids. Under these conditions, the nature of the teacher's work changes, he has to implement a number of functions that, in traditional teaching, are sometimes absent. It should be concluded that the teacher's culture becomes a decisive condition for the successful use of the heritage of Turkic thinkers in shaping the professional identity of future professionals in the field of tourism.

We believe that the high degree of development of the competent personality of future specialists in the field of tourism, in terms of using the heritage of the Turkic thinkers, is expressed: in the skills and needs to systematically replenish and expand knowledge of open education technologies through self-education; in the analysis of the real pedagogical process; the ability to study the personality of each individual student; in the ability to study the advantages and disadvantages of their own personality and individual style of professional activity in terms of the use of open education technologies; in the ability to explore the content of educational material, textbooks, teaching aids in terms of choosing the appropriate educational technology.

Bibliographic references

- BASÇI E. S. 2015. 4th International Turkish World Economic Forum, Journal of Economics Bibliography. vol. 2, issue 2, 75 p.
- FAKHRY M. AL-FARABI. 2014. Founder of Islamic Neoplatonism: His Life, Works and Influence. Oneworld Publications,
- HILL R. 2018. Redefining the Muslim Community: Ethnicity, Religion, and Politics in the Thought of Alfarabi by Alexander Orwin. Comitatus: A Journal of Medieval and Renaissance Studies. vol. 49, issue 1, pp. 260-262.
- IBRAYEVA K. J. Address to the historical experience of individual Zh. Balasaguni-it's natural phenomenon of modern educational practice. РОССИЯ МОЛЮДАЯ, pp. 513-513.

- KARABATYROVA A. et al. 2018. The role of the environment: Silk road in the history of turkic people. *Opción*, vol. 34, issue 85,
- MAMMADOVA-KEKECH E. 2016. Age Poetry as Autobiographic Items in the Literature of Turkic Nations.
- MIRZAMOHMMADI M. H. et al. 2017. A COMPARISON OF PHILOSOPHICAL BASES AND EDUCATIONAL OPINIONS OF AL-FARABI AND ROUSSEAU //Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research, vol. 7, issue 1,
- NARIBAYEV MARAT. 2018. The economic belt of the Silk road: opportunities and risks for Kazakhstan. *THE BULLETIN OF THE NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN*, issue 6, 188 p.
- ORDABAYEV M. 2017. Tourism in East Kazakhstan region: potential economic importance and development prospects. *THE BULLETIN OF THE NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN*, issue 2, 266 p.
- TOMSKI G. 2017. EDUCATIONAL MODULE. *Bulletin de l'Académie Internationale Concorde*, issue 2, pp. 62-76.
- TOYBAZAROVA N.A. – NAZAROVA G. 2018. The modernization of education in Kazakhstan: trends, perspective and problems, *THE BULLETIN OF THE NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN*. issue 6, 104 p.
- KHETAGUROVA V. SH. 2017. We open Central Asia: prospects for the development of tourism along the Great Silk Road paths. *Service in Russia and abroad*, vol. 11, issue 6, (76).
- YESAYDAR U.S. – BELGIBAYAV A.K. – MERSAKYLOVA G.R. 2016. The role of developing direction of international tourism in Kazakhstan, *THE BULLETIN OF THE NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN*, issue 2, 180 p.

Words: 6098

Characters: 39 695 (22,05 standard pages)

assoc. professor Baltabayeva Alyona Yuldashkyzy
 Director of the Department of Science and Innovations of the International Kazakh-Turkish
 University named after Khoja Ahmed Yassawi
 Turkistan
 alyona.baltabayeva@ayu.edu.kz

Rizakhojayeva Gulnara Abdumajitkyzy, PhD.
 Philology faculty, English Philology Department
 Khoja Ahmed Yassawi Kazakh-Turkish University
 Turkistan
 gulnara_rizahodja@mail.ru

Analysis of grammatical and stylistic features of translation of English absolute constructions into Russian (based on the 20th-century English-language works of literature)

Yelena Yu. Orekhova – Olga S. Polatovskaya – Mariya V. Badelina

DOI: 10.18355/XL.2019.12.03.09

Abstract

The paper is devoted to the study and analysis of the grammatical and stylistic features of the translation of English absolute constructions into Russian on the material of English-language works of literature of the 20th century. The lack of knowledge on the issue necessitated the study of several works and translations. The work was based on the works of William Saroyan, Anthony Burgess, and John Steinbeck and translated editions of these works. The main approaches to the definition of absolute constructions and absolute phrases in the English language are reviewed; the types of absolute phrases are considered; the functions of absolute constructions, described by different scientists, are described; the grammatical and stylistic features of absolute constructions in the English language are studied; the grammatical and stylistic features of the translation of absolute constructions from English into Russian are analyzed.

Key words: absolute construction, absolute phrase, grammatical features, stylistic features, the English language, translation

Introduction

The relevance of this work is due to the insufficient development of the problem of translating English absolute constructions, that do not have constant equivalents in Russian, in particular, the study of their grammatical and stylistic features, as well as the need for more profound research of absolute constructions in English. Moreover, the presence of the contradictions, concerning the choice of the way of translation, indicates the need for a comprehensive study of the issue. Researchers M.A. Belyaeva, V.L. Kaushanskaya, R.L. Kovner, A.L. Pumpyansky, and several other scientists suggest that the use of complex sentences in the translation is reasonable. Ya.I. Retsker, on the contrary, believes that complex sentences should be avoided. Contradictions also arise regarding the grammatical and stylistic features of the translation of English absolute constructions. Their translation into Russian varies from stylistically neutral to highly colored. Neglecting absolute constructions when translating leads to significant inaccuracies and a loss of important shades of meaning. The term "absolute construction" was borrowed from the Latin syntax. As noted by B.A. Ilish, the term "absolute" is used in the original meaning of the Latin word "absolutus", i.e. "liberated", "free", "independent", and has nothing to do with the word opposite to the word "relative" (Ilish, 1965: 269). Defining the term "absolute construction" presents a certain difficulty, explained by a number of reasons: the presence of several other terms in addition to the term "absolute construction," as well as different approaches to the definition of this concept and diversity in the definition of the phenomena it includes.

In the national linguistics, the term "absolute construction" is used by E.M. Gordon, B.A. Ilish, I.P. Krylova and Ya.I. Retsker. V.L. Kaushanskaya, R.L. Kovner, O.N. Kozhevnikova, E.V. Prokofiev, Z.M. Raines, S.E. Skvirskaya, and F.Ya. Tsyrlin prefer the term "absolute phrase." However, K.A. Guzeeva, N.A. Kobrina, E.A. Korneev, and M.I. Ossovskaya uses in their works the term "absolute nominative construction". In the work "Practical grammatical of the English language" T.M. Novitskaya and N.D. Kuchin describe an "independent participial phrase"

(Novitskaya, Kuchin, 1979.) I.M. Berman also uses the term "independent participial phrase." In the book of L.S. Barkhudarov, "The construction of the simple sentence of the modern English language," the term "absolute predicative phrase" is mentioned (Barkhudarov, 1966).

The analysis of several foreign scientific works demonstrates different approaches to the phenomenon considered. In the grammatical reference book "Longman Grammatical of Spoken and Written English," the term "detached predicative" is used. Although it also refers to the use of the term "absolute construction" (Longman Grammatical of Spoken and Written English, 2004: 137). In the dictionary "Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language" (Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language, 1989) the term "absolute construction" is given, the same term is used by the American scientists Anne Longknife in the book "The art of styling sentences" (Longknife, 2002) and Gregory Stump in work "Semantic variability of absolute constructions" (Stump, 1985).

The variety of existing terms is partly due to different approaches to determining the range of constructions covered by the concept "absolute." Thus, the definition of "nominative" is because the subject of the absolute construction is in the nominative case. However, this term excludes from the scope of the phenomena covered absolute constructions with a pronoun subject in the objective case. For example,

...as we strode along, I doing my best to keep pace with, and him reading aloud from some political economist or other, he would drag out a handful of nuts and munch them (Stump, 1985: 8).

The definition of "participial" indicates that the core of the construction is exclusively the participle, which is reflected in the definition of the concept being studied. Researcher A.L. Pumpyansky in the textbook "Introduction to the practice of translating scientific and technical literature into English" defines absolute participle as a participle in the function of adverbial modifier (or adverbial participle phrase) with an independent subject (Pumpyansky, 1965: 203).

It should be noted that the use of the definitions "nominative" and "participial" leads to the fact that the phenomenon we are studying is not reflected in its entirety, and the range of constructions covered by the concept of "absolute" is narrowed.

Foreign linguists, like most Russian ones, do not distinguish between the terms "construction" and "phrase"; in some cases, the term "word combination" is used (L.S. Barkhudarov). However, such an approach may cause misunderstanding, because the absolute construction/phrase/word combination will be understood as an independent member of a sentence separately, and an independent member of a sentence with the subject and predicate. According to Ya.I. Retsker, the absolute construction includes an absolute phrase and the main part of the sentence (subject and predicate). Distinguishing between "construction" and "phrase," the scientist notes that only the construction as a whole, and not the absolute phrase separately, can be the subject of consideration and establishment of the certain regularities from the point of view of translation (Retsker, 2007: 106).

In the given article the absolute construction is understood by the authors as an absolute phrase together with the main structure of a sentence, and an absolute phrase is understood as an extended member of a sentence with the secondary predication (Retsker, 2007: 86).

The definition of the term "absolute construction" presents a certain problem due to the difficulty of determining the range of phenomena it includes. In the works of Russian and foreign linguists, there are often classifications of "absolute constructions," however, as mentioned above, in this work the concepts of "absolute construction" and "absolute phrase" are distinguished. It is possible to speak about the diversity of types of absolute phrases, which are a part of absolute constructions, but

talking about the typology of absolute constructions would not be appropriate, because the absolute construction includes not only an independent phrase with the secondary predication, but also the main sentence with the subject and predicate, so that there can be a numerous number of the types of absolute constructions.

There is no consensus regarding the classification of absolute phrases. Different scientists suggest different classifications. Several linguists, considering absolute constructions to be an independent phrase with the participle, distinguish only participial types. So, I.M. Berman considers only one type - the participial phrase (Berman, 1993). T.M. Novitskaya and N.D. Kuchin single out the participial phrase and the participial phrase with the preposition *with* (Novitskaya, Kuchin, 1979). According to the classification of A.L. Pumpyansky, it is necessary to single out the participial phrase, the participial phrase with the preposition *with*, the participial phrase with the preposition *with* and missed *being* (Pumpyansky, 1965: 207). V.L. Kaushanskaya, R.L. Kovner, O.N. Kozhevnikova single out four types:

- nominative participial absolute construction;
- prepositional participial absolute construction;
- nominative absolute construction;
- prepositional absolute construction (Kaushanskaya, 1963).

Researcher V.G. Prozorov also considers various types of constructions:

- nominative participial absolute construction: *Carol laughed, her eyes sparkling attractively*;
- nominative non-participial absolute construction: *Marissa walked toward the policeman, all eyes upon her*;
- subjectless-participial absolute construction: *At first, being little accustomed to learn by heart, the lessons appeared to me both long and difficult*;
- absolute construction with the preposition "with": *With you for a friend, they shouldn't worry* (Prozorov, 1998).

Ya.I. Retsker, distinguishing phrases and constructions, singles out the following types of phrases:

- subject-participial, where the predicative member can be in the form of the first or second participle: *No objection arising from any quarter, this plan was adopted*;
- subject-nominal where predicative member can be a noun, adjective or a noun with a preposition: *His first shot a failure, Dyke fired again*;
- subject-adverbial, the predicative member of which is the adverb: *The tolling over, the head of the family thrust his hands into the great tail-pockets of his great blue coat*;
- subject-infinitive in which the predicative member is in the form of the infinitive: *Such was Bruyan percent at the age of twenty-six, his wisdom-teeth to cut* (Retsker, 2007).

Researcher Retsker emphasizes that all the above types of absolute phrases can be introduced with a preposition (most often *with*). So these phrases are called a "prepositional absolute" by the scientist.

Ya.I. Retsker also identifies absolute constructions with grammatical discontinuity (anacoluthon) in which the subject of an absolute phrase is not expressed, and the predicative part is in the form of Participle I or Participle II, the main part of the sentence only indicates the subject of an absolute phrase. For example,

Being a coward, his brutality was of a cowardly order (Retsker, 2007: 25).

It is obvious that the intended subject of an absolute phrase is a noun in the third person singular, as indicated by the subject of the main structure of the sentence - "*his brutality*." However, even though the subject referred to in the absolute phrase and the main structure is the same, the subjects are different. In the first case, it is "*he*" in the second - "*his*" "*brutality*."

American scientist Gregory Stump identifies “the nominative absolute construction” and “the augmented absolute construction.” Describing the first type, he writes about the existence of absolute constructions with a pronoun subject in the objective case. By augmented absolute constructions, he understands absolute constructions with the preposition:

With the children asleep, Mary watched TV (Sweet, 1924).

Taking into consideration the fact that the limitation of absolute phrases only by the participial types does not reflect the phenomenon under study as a whole, and the choice of a nominative type of a phrase with a pronoun subject in the objective case, we consider the classification, proposed by Ya.I. Retsker, the most complete, and will rely on it in the further analysis of absolute constructions in the English-language literary works.

The study of the scientific papers on the problem shows that there is no single opinion concerning the functions of absolute constructions. Different researchers distinguish different functions. B.A. Ilish singles out the function of attendant circumstances, A.L. Pumpyansky writes about two functions: the function of attendant circumstances and the defining function. L.S. Barkhudarov and D.A. Shteling distinguish two functions of absolute constructions: the function of dangling modifier and the defining function. M.A. Belyaeva identifies three functions: the function of an adverbial modifier of time, cause, and condition.

The authors of the textbook "Grammatical of the English language" V.L. Kaushanskaya, R.L. Kovner, O.N. Kozhevnikova, E.V. Prokofiev, Z.M. Raines, S.E. Skvirskaya, F.Ya. Tsyrlin describe four functions: the temporary function, the conditional function, the causal function, the function of attendant circumstances.

In order to analyze the grammatical and stylistic features of the translation of English absolute constructions into Russian, we studied the grammatical and stylistic features of absolute constructions in the English language.

From the grammatical aspect, foreign grammarians often point to one significant feature - the lack of grammatical connection between an absolute phrase and the parts of the main sentence (Ann Longknife, 2002).

Gregory Stump focuses on the logical connection, arguing that the logical connection of an absolute phrase with the rest part of the sentence is not grammatically revealed, but nothing is said about the absence of the grammatical connection in his work.

Ya.I. Retsker cites the opinion of a number of foreign scientists who interpret the concept under study in different ways. Grammarian William Burke writes that the absolute construction appears as an adverbial in the sentence and gives the examples (the absolute phrase is replaced by an adverbial clause of cause) to prove his position. For example,

The guide being gone, the trip was postponed = The trip was postponed because the guide being gone (Retsker, 1953: 9).

However, according to Ya.I. Retsker, the replacement of one grammatical structure by another cannot serve as an argument in favor of their identity or equivalence. According to American scientist George Curme, the absolute construction is an elliptical sentence (Curme, 1966.). However, Ya.I. Retsker, citing the words of the Russian scientist A.A. Potebnya, disposes this approach and argues that a piece of speech that does not contain a personal verb, even if omitted, is not a sentence, but only a part of it.

According to Retsker's opinion, “the absence of a grammatical connection between an absolute phrase and the main part of a sentence is not at all a grammatical feature of the absolute construction. Nor it is a logical connection between them. After all, there is a logical connection between independent, standing alongside sentences” (Retsker, 1953: 21).

In his opinion, the grammatical connection between an absolute phrase and the main part of a sentence exists, and the essence of the absolute construction consists in a special form of this grammatical connection, which Ya.I. Retsker, referring to the work of A.A. Potebnya, calls "free adjunction." A free adjunction, characterizing an absolute construction, is distinguished by firm word order, incompleteness of intonation, and semantic and intonational dependence on the main part of the sentence, as well as internal secondary predication. Relations between the parts of a sentence with secondary predication are close to the relations between the subject and predicate but are characterized by the absence of a personal verb (Potebnya, 1958).

It should be noted that instead of the term "secondary predicativity," introduced by Professor G.N. Vorontsova, the term "secondary predication" or "incomplete predication" can be found more and more often (Ya.I. Retsker). In this paper, we use the term "predicativity" and rely on the work of A.A. Kamynina "About semi-predicative constructions in a simple sentence", which says that "predicativity" as a grammatical concept must be distinguished from predication - the mental act, consisting in combination of two concepts with subject-predicate connection, the relation of the determined and determining (Kamynina, 1974: 20).

predicativity of an absolute phrase is closely related to firm word order. Consider the following example:

All our savings gone, we started looking for jobs (Stump, 1985: 5).

With a different word order, predicativity is lost, the one-term combination "all our gone savings" is obtained, in which only the subject "savings" is present, complemented by definition "gone." And yet, according to Retsker's opinion, the presence of predicativity in an absolute phrase does not allow to equal an absolute phrase and sentence, because "a participle or other part of speech in the function of an absolute phrase predicate cannot be equal in its predicativity with a personal verb, showing the categories of tense, mood, type, number, person" (Retsker, 1953: 28).

Nevertheless, American scientist Gregory Stump writes about the presence of some categories of personal verbs in absolute phrases: voice and aspect, and gives the following examples:

The eggs and vermiculate are placed in an earthen vessel, the eggs just touching each other, in case there is some inter-egg communication at hatching time (Stump, 1985: 9).

Communist Party leader Edward Gierek, his power battered by striking workers and a corruption scandal, was ousted from office today and replaced by Politburo member Stanislaw Kania, a surprise choice (Stump, 1985: 9).

According to Gregory Stump, in the first sentence, the absolute phrase is in the active voice, while the second one is in passive. The following sentences are examples of the perfective aspect, the perfective continuous aspect, and the continuous aspect:

The Arch has encouraged some new building downtown – the old downtown that was presumably designed to anchor having drifted out into the county by the time the Arch was completed (Stump, 1985: 10) (perfective aspect).

John decided to see a doctor, his health having been steadily deteriorating (Sweet, 1924: 10) (perfective continuous aspect).

On the one side there was that vinegary woman, poking her head forward like an angry hen, on the other, Daphne Wing, her eyes rounder and rounder, her cheeks redder and redder... (Retsker, 1953: 21) (continuous aspect).

Gregory Stump also writes that absolute phrases can deliver the meaning of time, which is relative, that is, dependent on the events of the main part of the sentence. An absolute phrase can deliver action, simultaneous with an action that is denoted by a verb-predicate, as well as a preceding or subsequent action. For example,

The bus being crowded, James had to stand (Stump, 1985: 17). (simultaneity).

My task having been finished, I went to bed (Stump, 1985: 14) (precedence).

The absolute phrase has its own subject and is not connected with the sentence by the function word (Hornby, 2005: 5). However, according to Ya.I. Retsker, it “always has a logical correlation with one of the main parts of the main sentence or with the content of the main sentence as a whole” (Retsker, 2007: 107). The nature of the semantic relation can be quite diverse. According to Ya.I. Retsker, “the absolute construction is characterized by a complex connection between phrase and sentence as a whole.” This means that between two actions, two types of semantic connection can be realized simultaneously: temporal and causal, temporal and conditional, temporal and concessive” (Retsker, 1981: 68). The following sentence is given as an example:

The agenda being exhausted, the sitting was closed (Retsker, 1981: 68).

The absolute phrase “The agenda being exhausted” can have in this case both a temporary and a causal meaning. In fact, as Retsker states, “the feature of the absolute construction is that the nature of the semantic connection of the phrase with the main sentence remains unrevealed” (Retsker, 1981: 107). This is due to the intention of the author. After all, if the author wanted the reader to determine the nature of this connection, he would use another syntactic means of expressing his thoughts, for example, the adverbial modifier of time or reason.

V.N. Komissarov also considers absolute construction as a construction with a complex meaning. According to the scientist, the complex meaning of the absolute construction combines several adverbial relations. “However, in a particular statement, one or two types of such relations (temporal, causal, concessive, conditional, etc.) can be in the first place, which allows equating the meaning of the corresponding Russian construction to the meaning of the absolute phrase” (Komissarov, 2000: 187).

When considering the stylistic features of absolute constructions in the English language, we also relied on the works of Ya.I. Retsker and analyzed absolute constructions from stylistic (that is, according to the genres of speech) and expressive aspects.

The absolute English construction is a grammatical tool used to simplify the construction of the sentence (Isakova, 2003). Authors use absolute constructions to avoid an abundance of subordinate clauses. That is why the use of absolute constructions is characteristic of scientific and technical texts, as well as the official language of government acts, legal documents, court rulings, etc. The dictionary “Longman Guide to English Usage” states that “the use of absolute constructions comes to very formal situations except several fixed expressions typical of colloquial speech. In addition to a few fixed expressions (such as “weather permitting” and “present company expected”), absolute constructions are used in very formal contexts” (Longman Guide to English Usage. London: Longman, 1988: 6). However, absolute constructions are also found in the texts of fiction.

On the one hand, their use, in this case, may be due to the need to simplify and diversify the construction of the sentence. On the other hand, the fact that the grammatical feature of the absolute construction itself is the heterogeneous construction of the parts of the sentence and the absence of the subject in the absolute phrase is perceived as syntactic contrast and attracts readers’ attention, cannot be denied. That is why the absolute construction, used in works of art, can be expressive, attract attention, and emphasize a certain author's idea.

Considering the style of speech, regarding the use of absolute constructions, foreign and Russian scientists agree that the question of the expressiveness of absolute constructions is problematic. The fact is that in the works of Russian scientists,

studied by us, the expressive meaning of absolute constructions is considered only in the works of Ya.I. Retsker. Among foreign scientists, the English linguist Henry Sweet was engaged in the study of absolute constructions. However, in his fundamental work on the grammatical “A New English Grammatical,” he does not consider the expressive features of absolute constructions and gives only a brief mention of the functional style for which absolute constructions are not characteristic. The absolute participial construction is not only typical of the spoken style but is also perceived by many as uncharacteristic for the English language in general. Therefore it should also be avoided in writing (Sweet, 1924: 124). Otto Jespersen, on the contrary, asserts that in English, this construction also occurs quite often (Jespersen, 1958: 114), although the researcher confirms that colloquial speech is not typical for absolute constructions. Among the works of foreign authors, it is necessary to mention the book “Rhetorical Grammatical” by Professor Martha Kolln. The scientist mentions the expressive use of the absolute construction and writes that the absolute construction focuses on the idea of the whole sentence (Kolln, 1996: 200).

Ya. I. Retsker differentiates expressive hues, expressed by the absolute construction, and enumerates several instances of the expressive use of the absolute design: to strengthen the dynamics of the action, to convey the equanimity of the tone, to convey the irony, to clarify the details of the environment of the action. At the same time, the researcher notes that these expressive properties can be combined with each other within the framework of one absolute construction and they cannot always be clearly distinguished (Retsker, 2007: 114).

As a means of strengthening the dynamics of action, non-participial absolute phrases are usually used:

I'll show you how they dance in my village, feet upon the ceiling (Retsker, 1953: 180).

However, participial phrases can also have this function:

Onwards they came, banners flying, dogs barking, cymbals crashing, the band blaring out the hymn... (Retsker, 1953: 181).

The traditional use of absolute constructions in official documentation could not but impose a certain shade of restraint and dryness on this construction. Therefore, its use is obvious to underline the passionless tone of the narrative. For example, absolute constructions help to preserve the calmness of tone in Edgar Poe's detective stories:

...but at the first puff both our masts went by the board as if they had been sawed off – the mainmast taking with it my youngest brother, who had lashed himself to it for safety (Retsker, 1953: 184).

In the work “Roundabout Papers” by William Thackeray there are absolute constructions of an ironic nature. For example, describing a woman showing her beard in a German resort, Thackeray ironically remarks:

The beard having done its day work, she puts it away on a handkerchief (Retsker, 1953: 190).

In the function of detailing, the absolute construction specifies the details of the situation, posture, manners, and appearance of the characters. In this function, the absolute construction, as a rule, specifies not permanent signs, but temporary ones. For example:

He came into the room, his face red of shame (Retsker, 2007: 120).

Often, the absolute construction is used to highlight the most important element of the utterance. Consider the following example:

In the car, with Dick driving, she followed the little promontories of the lake, catching the burn of light and water in the windshield, tunneling through cascades of ever green (Retsker, 2007: 121).

In this example, the absolute phrase is far from a secondary fact, which is especially evident in the translation, where this circumstance is placed in the main sentence:

Дик вел машину вдоль берега озера, по шоссе, огибавшему каждый мысок, и она то ныряла в зеленый древесный туннель, то опять выезжала на открытое место, подставляя ветровое стекло водяным брызгам и солнцу (Retsker, 1953: 121).

Ya.I. Retsker also admits that the expressive meaning of the construction can be intensified by the logical diversity of the absolute phrase and the main construction of the sentence (Retsker, 1953: 177).

In his work "The semantic variability of absolute constructions," Gregory Stump notes that absolute phrases with a pronoun subject are perceived by the English-speaking population as more formal than phrases with another kind of subject (that is, for example, with a noun subject).

Methodology

In the given article, modern methodology of scientific research, including a set of theoretical and empiric research methods, is used. For the successful completion of our research, analysis, and synthesis of the ideas and the results of linguistic research on the studied problem were employed. Different resources were used, such as dictionaries, fiction books, scientific and popular articles, Internet resources. The study and analysis of scientific sources and methodological literature made it possible to summarize ideas on the grammatical and stylistic features of the translation of absolute constructions from English to Russian. The approaches to the definition of absolute constructions are considered; the grammatical and stylistic features of the translation of the absolute constructions, identified in the studied works, are analyzed. The comparative analysis and the method of statistical calculations were used in a comparative study of the absolute constructions, found in the works of William Saroyan, Anthony Burgess and John Steinbeck, and their translations into Russian.

Results and discussions

In order analyze the grammatical and stylistic features of the translation of English absolute constructions into Russian, we chose the original texts of 60 stories by William Saroyan, Anthony Burgess novel "A Clockwork Orange" and John Steinbeck novels "The Grapes of Wrath" and "The Winter of our Discontent." The researched works belong to different literary genres and directions. Thus, the studied works by W. Saroyan are stories, and the works of A. Burgess and J. Steinbeck are novels. The stories of W. Saroyan are realistic works, the works of J. Steinbeck are written in the spirit of naturalism, and "A Clockwork Orange" by A. Burgess is a futuristic novel. The research material included 160 absolute constructions, found in the works under study.

A significant number of absolute constructions is found, with one dominant type of connection between the absolute phrase and the main part of the sentence and, consequently, one dominant function of the absolute phrase can be traced. In the given research, we revealed the absolute constructions in the function of attendant circumstances, the function of explanation, the function of cause.

The works are characterized by the predominance of absolute constructions with a phrase in the function of attendant circumstances. It is about 75% (121 constructions) of the total number of absolute constructions. For example:

She stood at the front of the class with her legs apart... (Saroyan, 1975: 48).

I was in the Wing Chapel, it being Sunday morning, and the prison charlie was govoreeting the Word of the Lord (Burgess, 2000: 63).

In the works of W. Saroyan, E. Burgess and J. Steinbeck absolute constructions in the function of explanation were also found. Their number is 14% (22 constructions) of the total number of absolute constructions. For example:

What a stupid world...each person hidden within himself, wanting something and always getting something else, wanting to give something and always giving something else (Saroyan, 1975: 62).

"Good, good, good. I shall pass that on to Himself," this being what he called the Governor (Burgess, 2000: 99).

Absolute constructions in the function of cause were also found in the works under study. Their number is 11% (17 constructions). For example:

So we got into the waiting auto and I left it to Georgie to take the wheel, me feeling that malenky bit shagged, and we went back to town, running over odd squealing things on the way (Burgess, 2000: 33).

I wanted music very bad this evening, that singing devotchka in the Korova having perhaps started me off (Burgess, 2000: 72).

We analyzed the logical single-subject / multiple-subject nature of the absolute constructions. The number of single-subject absolute constructions is 50% of the total number of all revealed absolute constructions. For example:

All that they gave me, my brothers, was a crappy starry mirror to look into, and indeed I was not your handsome young Narrator any longer but a real strack of a sight, my rot swollen and my glazzies all red and my nose bumped a bit also (Saroyan, 2010: 74).

"That is so," he said, his eyebrows like all beetling while he looked down at me (Saroyan, 2010: 99).

The number of multiple-subject absolute constructions is about 44% of all revealed absolute constructions. For example:

He was a bolshy great burly bastard with a very red litso, but he was very fond of myself, me being young and also now very interested in the big book (Burgess, 2000: 96).

So then it all really started, but in a queer like gentle way, with nobody raising his goloss much (Burgess, 2000: 105).

11 absolute constructions (6% of the total number of constructions) cannot be referred to either the first or the second group. They are referred to a separate group. For example:

And there I was with the lights switched on, my gulliver throbbing like a bolshy big engine that makes pain, and my rot all dry and cally inside... (Burgess, 2000: 129).

In the sentence above, the subject of the main part is the pronoun I, and the three absolute phrases, following it, are characterized by the presence of three other subjects: the lights, my guillever, my rot. If the last two subjects logically correlate with the subject I, then the first subject of the absolute construction does not refer to the subject of the main part.

Further on, we studied the absolute constructions considering the position of the absolute phrase to the subject and predicate of the absolute construction. The absolute constructions, identified in the works, were divided into two groups. The first group included the absolute constructions, where the absolute phrase precedes the subject and predicate of the absolute construction. The second group included the absolute constructions, where the absolute phrase follows the subject and predicate. The analysis showed that the first group includes 7.7% of the total number of constructions. For example:

He waited fearfully, not daring to speak, and the girl walked away from the open window, and with her back phraseed to him, she said, "The trains certainly make a lot of noise, don't they?" (Saroyan, 1975: 145).

But itying towards it with my glazzies like full on it and my greedy rooker held out, I did not see the milk saucers on the floor... (Burgess, 2000: 75).

The second group includes 86.7% of all absolute constructions. For example:

I'm talking about all them heathen people around you in China, and you hungry and dying (Saroyan, 1975: 75).

When the drunkard could no longer hold him and had fallen to the floor, the boy rushed from the room, the knife still in his hand, blood dripping from the blade, his hat gone, his hair mussed, and the sleeve of his coat badly torn (Saroyan, 1975: 179).

It should be noted that there are several absolute constructions that cannot be referred to the first or second group. Consider the following example:

Once long ago, when I lived in a daylight world, the world being too much with me, I would have gone to grass [33, c. 283].

The absolute phrase, in this case, may refer to the sentence "Once long ago when I lived in a daylight world" and the sentence "I would have gone to grass." In the first case, this absolute construction can be classified as construction, where the absolute phrase follows the subject and predicate of the construction, and in the second case, it can be classified as construction, where the absolute phrase precedes the subject and predicate.

main approaches to the definition of absolute constructions and absolute phrases in the English language are reviewed; the types of absolute phrases are considered; the functions of absolute constructions, described by different scientists, are described; the grammatical and stylistic features of absolute constructions in the English language are studied; the grammatical and stylistic features of the translation of absolute constructions from English into Russian are analyzed.

At the next phase of our research, we tried to investigate what factors should be taken into consideration when translating absolute constructions from English into Russian. Let's start from the grammatical aspect. The study of scientific papers shows that while describing the ways of translating English absolute constructions into Russian, some scientists take into consideration the function performed by the absolute phrase. While defining the ways of translating English absolute constructions, Ya.I. Retsker suggests taking into account logical-semantic construction. In his opinion, this could help the translator when translating: "The most important criterion for distinguishing various types of absolute constructions, from the point of view of the translator, is the logical-semantic structure of absolute constructions that is not considered by grammarians" (Retsker, 2007: 112). Depending on the unity or separability of the subject of conjoint (сопряженный) actions, he distinguishes logically one-subject and logically multi-subject absolute constructions. Multi-subject absolute constructions are absolute constructions in which the subject of the absolute phrase and the subject of the main part of the sentence do not coincide. For example:

The muddy fall weather having come on, Martin had pledged his wheel some time since... (Retsker, 2007: 112).

"When the subject of the absolute phrase is a noun denoting a part of the body, posture, clothing, physical manifestation of internal experiences of the subject in the main part, we have one-subject absolute constructions" ... (Retsker, 2007: 113).

Considering the created classification of absolute constructions, Ya.I. Retsker notes that multi-subject absolute constructions can be translated by a compound sentence, conjunctionless compound sentence, and an independent sentence. In addition to the first three ways, logically one-person absolute constructions can also be translated into Russian by a simple sentence with an adverbial participial phrase.

Some scientists, when translating absolute constructions, recommend considering the position of the absolute phrase in the absolute construction. B. A. Il'ish suggests taking into consideration the position of the absolute phrase while translating English absolute constructions in his work "The construction of the Modern English Language". "The semantic relations between the absolute construction and the main part of the sentence ... become apparent due to the lexical meaning of words and

partially the position of the absolute construction in the sentence” (Ilish, 1965: 272). For example:

She had hoped that the war being over, life would gradually resume its old face (Ilish, 1965: 271).

In a few minutes, she rephrased, her eyes shining, her hair still damp (Ilish, 1965: 271).

According to B.A. Ilish, in the first example, the absolute construction has a temporary connection with the main part of the sentence, and in the second, based on the lexical meaning of the words and the position of two absolute phrases, standing after the main part of the sentence, the relation of attendant circumstances arises (Ilish, 1975).

The authors of the textbook "Practical grammatical of the English language" T.M. Novitskaya and N.D. Kuchin also recommend paying attention to the position of the absolute phrase. The absolute phrase, preceding the subject and the predicate of the absolute construction, is usually translated by a subordinate adverbial clause with subordinating conjunctions. For example:

The article being ready, I shall show it to you.

Когда статья будет готова, я покажу ее вам (Novitskaya, Kuchin, 1979: 193).

If the absolute phrase follows the subject and the predicate, the paying construction is translated into Russian by a compound sentence:

On the average some 30 percent of solar energy reaches the land surface each ear, the share being somewhat bigger in southern latitudes and slightly less in northern latitudes.

В среднем ежегодно около 30 процентов солнечной энергии достигает поверхности земли, причем количество солнечной энергии бывает несколько больше в южных широтах и несколько меньше в северных широтах (Novitskaya, Kuchin, 1979: 193).

According to V.N. Komissarov, the translation of absolute constructions as non-equivalent units into Russian is performed using approximate translation and transformational translation. Approximate translation “consists in the use of a grammatical unit of a target language, which partially corresponds to the non-equivalent grammatical unit of the source language in this context” (Komissarov, 2000: 187). The transformational translation “consists in the translation of the meaning of an equivalent unit with the help of one of the grammatical transformations” (Komissarov, 2000: 187), for example, division or integration. It should be noted that different sources offer different terms for the same transformations. I.S. Alekseeva writes about splitting and contraction (compare division and integration) (Alekseeva, 2008); T. A. Kazakova suggests using the terms - splitting and integrating (Kazakova, 2003).

The features of the translation of absolute constructions considered above are based on the explanation of grammatical meaning. However, according to Ya.I. Retsker, stylistic features may remain not translated and not perceived due to their rendering by grammatical means (Retsker, 1953: 227). Therefore, translators sometimes just neglect them, which is wrong.

When conveying the stylistic features of the absolute construction, Ya.I. Retsker recommends paying attention to the type of absolute phrase. So, according to Ya.I. Retsker, the subject-participial phrase with the second participle and the subject-nominal phrase, as a rule, express the dynamics of action. This expressive meaning should be reflected in the translation. Consider the following example from William Thackeray’s “The Story of Henry Esmond, Esq.”, with the phrase with the second participle:

The King dead then, the Princess Anne was proclaimed by trumpeting heralds all over the town (Retsker, 1953: 264).

According to the scientist, the translation made by V.I. Shtein lacks dynamics:

Итак, Король скончался, а принцесса Анна была провозглашена королевой по всей столице...при звуках труб скачущих герольдов (Retsker, 1953: 266).

In the translation by E. Kalashnikova, stylistic features are revealed by the translator lexically in a better way:

Итак, тотчас же после смерти короля по всему городу...затрубили герольды,... провозглашая восшествие на престол Анны (Retsker, 1953: 266).

Absolute constructions with combinations “*this done*,” “*that done*,” “*this said*,” “*the case being so*,” etc., which have turned into fixed combinations, are considered to lack stylistic coloring and, as a rule, are translated to Russian by the adverb “*then*.” For example:

I had lit their candles to go upstairs, but Diana had first to give hospitable orders respecting the drivers; this done, both followed me.

Я зажгла свечи, чтобы идти наверх, но Диана сначала распорядилась, чтобы покормили их возницу, затем обе девушки последовали за мной (Retsker, 1953: 266).

The absolute constructions with phrases “*this being the case*,” “*such being the case*” are characteristic rather of the official style, but can also be found in works of art. Pointing to the reason, they are often translated by the conjunction “*therefore*.”

Such being the case, I felt not a little surprised when he raised his head suddenly from the desk...

Поэтому я очень удивилась, когда он внезапно поднял голову от стола, над которым склонился... (Retsker, 1953: 266).

According to Ya.I. Retsker, absolute phrases with the adverb “over” in the meaning of the adverbial modifier of time also lack stylistic meaning. These phrases are translated by a prepositional phrase: “*dinner over*” – «*после обеда*,» “*the prayer over*” – «*после молитвы*,» “*lessons over*” – «*после уроков*,» etc.

However, the scientist emphasizes the unusualness of the noun-subject of the absolute phrase can give the latter a special meaning, expressiveness, which should be reflected in the translation. In such cases, as noted by the scientist, translators usually resort to a complex sentence:

The honeymoon over, I learned my mistake: she was only mad....

Лишь когда прошел медовый месяц, я узнал о своей ошибке: она была сумасшедшей... (Retsker, 1953: 270).

In this case, the translator uses the “only” particle as a means of expression.

When the absolute construction has an expressive meaning, translators often use a variety of lexical means of expressing expressiveness (interjections, emphatic particles, stylistically colored vocabulary, stylistic techniques, etc.), although the syntactic construction of the sentence should also reflect the expressiveness.

Thus, the dynamics of the action is rendered in the following example, syntactically and lexically:

She danced, light as a feather, eyes shining, feet flying, her body bent a little forward.

Она танцевала с горящими глазами, легкая, как перышко, едва касаясь пола и слегка наклонившись вперед (Retsker, 1953: 272).

The momentum of the action, in this case, is “translated by homogeneous parts in a coordinate conjunctionless sentence, as well as by choosing the shortest possible words” (Retsker, 1953: 266).

The replacement of declarative sentences with absolute phrases by exclamatory or interrogative sentences can also be used to express expressiveness:

Here she comes, her eyes red with weeping.

А вот и она сама! И с какими красными, заплаканными глазами! (Retsker, 1953: 283).

When translating absolute constructions, Ya.I. Retsker suggests also paying attention to the rhythmic-melodic and intonational features of the original. Thus, the author's somewhat jerky manner of narration can be conveyed by a conjunctionless complex sentence. Moreover, on the contrary, to translation a smooth author syllable, a translator can refuse from a conjunctionless complex sentence and resort to a complex subordination. Consider the example from the work of William Thackeray "Vanity Fair":

Lord Steyne's visits continuing, his own ceased (Retsker, 1953: 261).

The sentence is translated in the following way:

Визиты лорда Стайна продолжались, его собственные прекратились (Retsker, 1981: 266).

This translation does not match the style of the original since the absolute construction does not have a tint of abruptness. The best way would be to use a complex sentence, as translated by L. Gay:

Так как посещения лорда Стейна продолжались, то он прекратил свои визиты к невестке (Retsker, 1953: 262).

Thus, to express the stylistic features of absolute constructions in translation, as a rule, a variety of lexical means are used (interjections, emphatic particles, stylistically colored vocabulary), and stylistic techniques, although the syntactic construction of the sentence can also help to reflect stylistic features.

In the next phase of our research, we studied the dependence of the translation on the function of the absolute phrase, unity or separability of the subject of the action in the absolute phrase and the main part of the sentence, the position of the absolute phrase relative to the subject and predicate in the absolute construction.

It should be noted that all methods for the translation of absolute constructions described above are characteristic of the works under study. Both approximate translation and various transformations are used in the process of translation.

Approximate translation is implemented in the use of compound, conjunctionless complex and complex sentences. For example:

He felt lonely and ill in the empty classroom, all the boys going home...all of them walking along the southern Pacific tracks laughing and playing... (Saroyan, 1975:59).

Compare,

В пустом классе одиноко и невозможно, все ребята пошли домой, идут сейчас вдоль железной дороги...смеются, играют... (Saroyan, 1988: 177).

With the use of approximate translation, absolute constructions are also translated by simple sentences with participial (rarely) or adverbial participial phrases. For example:

A little bit ahead he saw the high-domed shell of a land turtle, crawling slowly along through the dust, its legs working stiffly and jerkily (Steinbeck, 1962: 17).

Compare,

Он увидел впереди выпуклый панцирь черепахи, медленно и как бы рывками передвигавшей свои неуклюжие ноги (Steinbeck, 1987: 64).

He sat up as if he were in his bed at home, and then, after dreaming with his eyes open for ten minutes, stepped down (Saroyan, 1975: 267).

Дональд выпрямился, как будто сидел на своей кровати дома, а потом, минут десять подремав с открытыми глазами, слез с ящиков (Saroyan, 1988: с. 239).

The transformational translation is also common when translating absolute constructions from English into Russian. As a rule, transformations of division or integration are applied. For example:

With him was Dr. Branom, all smiling like as though to give me confidence (Burgess, 2000: 123).

Compare,

Рядом с Бродским стоял и доктор Браном с улыбкой от уха до уха – видимо, он так старался меня ободрить (Burgess, 2010: 132).

and he chained me gentle and artistic like on the glazlids, me just closing them up in time (Burgess, 2000: 78).

Compare,

...и хлестнул меня цепью по глазам. Я едва успел их закрыть (Burgess, 2010: 54).

It should be noted that sometimes absolute constructions (especially those including several absolute phrases) undergo more complex transformations. Often they are translated with complex syntactic structures (complex sentences of mixed type). For example:

He was angry and ashamed and lonely, but not crying, his right eye black and his lip cut and swollen (Saroyan, 1975: 391).

Он сидел одинокий, пристыженный и сердитый, и все-таки не плакал, хотя под правым глазом у него был синяк, а верхняя губа была разбита и вспухла (Saroyan, 1988: с. 297).

This sentence is characterized by a subordinate connection, revealed in the use of the subordinate conjunction "though," and a composing connection revealed in the use of the coordinative conjunction "but."

It was in studies revealing that absolute constructions with an absolute phrase in the function of the attendant circumstances, as a rule, are translated by means a conjunctionless complex sentence (36 constructions from 121), a compound sentence (21 constructions from 121), a simple sentence (19 constructions from 121), a simple sentence with an adverbial participial phrase (11 constructions from 121), several simple sentences (9 constructions from 121), a simple sentence with a participle (8 constructions from 121), a complex sentence (9 constructions from 121), a mixed complex sentence (8 constructions from 121).

For example:

Now we were the very good malchicks, smiling good evensong to one and all, though these wrinkled old lighters started to get all shook, their veiny old rookers all trembling round their glasses... (Burgess, 2000: 15).

Compare,

Тут мы уже выступали такими раи-маллшиками, улыбались, делали благовоститанный здрастинг, хотя старые вешалки все равно от страха были в отпаде, их узловатые, перевитые венами рикеры затряслись... (Burgess, 2010: 12).

And so the autobus to Center, and then the autobus to Kingsley Avenue, the flats of Flatblock 18A being just near (Burgess, 2000: 159).

Compare,

Так что вперед, автобусом до центра, потом другим автобусом до Кингсли-авеню, а оттуда до нашего квартала рукой подать (Burgess, 2010: 171).

The tenant man stared after it, his rifle in his hand (Steinbeck, 1962: 41).

Compare,

Арендатор смотрел ему вслед с ружьем в руках (Steinbeck, 1987: 55).

Absolute constructions with a phrase in the function of explanation, as a rule, are rendered by a conjunctionless complex sentence (45.5%), a compound sentence (23%), or two separate sentences (18%), resulting from the division of the structure. For example:

I didn't like that, it being dirty and slobbery... (Burgess, 2000: 30).

Compare,

Такого я не любил - это грязно и неопрятно... (Burgess, 2010: 30).
The house boiled with emotion – Ellen in slow, dripping, juicy tears, Mary tired and flushed with frustration... (Steinbeck, 1962: 226).
Самый воздух в доме был наэлектризован волнением. Элен проливала тяжёлые, медленные, смачные слезы. Compare,
Мэри была вся красная от негодования и усталости (Steinbeck, 1987: 687).

Absolute constructions with a phrase in the function of the adverbial modifier of cause are usually translated as conjunctionless complex sentences (53%) and complex sentences (29.5%). These two ways of translating structures with a phrase of this type are dominant. For example:

And all the time lewdies passed by and viddied all this but minded their own, it being perhaps a common street-sight (Burgess, 2000: 66).

Compare,

То и дело мимо шли люди, видели все это, но не совались - надо полагать, такого рода зрелища им давно примелькались (Burgess, 2010: 69).

So then I got real bezoomny and lashed out, though I could not viddy all that horrorshow, there being only this malenky little red light outside on the landing (Burgess, 2000: 105).

Compare,

Ну, тут я стал совсем bezumni и с ходу выдал ему, хоть я и не различал ничего толком, потому что горел только маленький красный свет на площадке (Burgess, 2010: 111).

Further analysis of the grammatical features of the translation of absolute constructions was carried out depending on the logical one-subject/multi-subject nature of constructions. It was found out that the logically one-subject and logically multi-subject absolute constructions are translated by all known methods described above.

The analysis of the absolute constructions also showed that logically one-person absolute constructions can be translated into Russian by a simple sentence with an adverbial participial phrase while translating multi-subject constructions, an adverbial participial phrase is not used. Consider the example of one-subject construction translated by a sentence with an adverbial participial phrase:

"Don't take it like that, son," and my mum just went boo hoo hoo, her litso all screwed up real ugly, and this Joe put his rooker round her again, patting her and going there there there like bezoomny (Burgess, 2000: 165).

Compare,

- Не надо так воспринимать это, сын, - сказал отец, а мать, некрасиво перекосив рот, снова взвыла - УУУУ-УУ-УУУ - и Джо опять обнял ее за плечи, похлопывая и приговаривая "ну-ну, ну-ну", как bezumni (Burgess, 2010: 177).

Having analyzed the dependence of the ways of translating the considered absolute structures from English into Russian on the position of the absolute phrase, we have not found any significant differences. Thus, both absolute constructions with a phrase, preceding the main composition, and constructions with a phrase after the main part are translated by all using all described methods. An exception is translation by a simple sentence with a participial phrase, found only in constructions with a phrase after the main part. For example:

When Joad heard the truck get under way, gear climbing up to gear and the ground throbbing under the rubber beating of the tires, he stopped and phrased about and watched it until it disappeared (Steinbeck, 1962: 16).

Compare,

Услышав, что грузовик тронулся с места и, набирая скорость, покатил по шоссе, глухо откликавшемуся на шлепки резиновых шин, Джоуд остановился и проводил его взглядом (Steinbeck, 1987: 33).

Absolute constructions with an absolute phrase, preceding and following the main part, are translated by a complex sentence. For example:

But with project tucked away and gone as a part of me, I saw him now as an object apart – no longer linked with me for good or bad (Steinbeck, 1962: 239).

Compare,

Но сейчас, когда затея моя была запрятана в дальний угол и уже не существовала как часть меня самого, я увидел в этом человеке нечто иное – уже не связанное со мной ни к добру, ни к худу (Steinbeck, 1987: 700).

In the following examples, the absolute constructions with the absolute phrase, preceding (in the first sentence) and following the main part (in the second sentence), are translated as simple sentences by means of integrating transformation:

Even with the wide door open, it was dark in the ends of the car (Steinbeck, 1962: 4521).

Compare,

В углах вагона было темно даже при открытой двери (Steinbeck, 1987: 436).

Around eleven, after the Italian food and wine, we broke up, having all of us had a rather nice time (Saroyan, 1975: 423).

Compare,

Около одиннадцати, после итальянских блюд и вина, мы расстались довольные проведенным временем (Saroyan, 1988: с. 264).

Absolute constructions of both types can be translated into the Russian language by a simple sentence with an adverbial participial phrase:

Face downward...I became one with ants and aphids and sow bugs, no longer a colossus (Steinbeck, 1962: 283).

Compare,

Лежа ничком...бывший великан сливался воедино с муравьями, тлями, бжукашками (Steinbeck, 1987: 737).

Fifteen feet back from the men the fed cat was sitting, the long gray tail wrapped neatly around the front feet (Steinbeck, 1962: 56).

Compare,

Шагах в пятнадцати от людей, аккуратно обвив хвостом передние лапки, сидела насытившаяся кошка (Steinbeck, 1987: 68).

It should be noted that the expressive use of absolute constructions is characteristic of the works studied. As a rule, absolute constructions are used to clarify the details of the situation. In general, the number of absolute constructions used to clarify the details of the situation is 24. For example,

Ruthie came near, in her hands two large boxes of Cracker Jack, in her eyes a brooding question, which on a nod or a shake of Ma's head might become tragedy or joyous excitement (Steinbeck, 1962: 453).

In the fiction works under study, there are also constructions, which are characterized by an expressive function of strengthening the dynamics of action. This function is revealed in four absolute constructions. For example,

...and there she was, trembling, her eyes wet and tears coming out of them, her face in agony, and he was still laughing... (Saroyan, 1975: 64).

Charter boats tied close for boarding passengers, the frantic summer fisherman who pay a price and glut the decks with fish and in the afternoon wonder vaguely what to do with them, sacks and baskets and mountains of porgies and blows

and blackfish, sea robins, and even slender dogfish, all to be torn up greedily, to die, and to be thrown back for the waiting gulls (Steinbeck, 1962: 218).

Absolute constructions with an expressive function of irony are presented in twice in the works under study. Two constructions can be identified:

It was pretty funny, Harry thinking of retiring at eighteen (Saroyan, 1975: 54).

Tonight was what thy called a worldcast, meaning that the same programme was being viddied by everybody in the world that wanted to, that being mostly the middle aged middle class lewdies (Burgess, 2000: 24).

The expressive meaning of the calm, passionless tone of the narrative is characteristic of one absolute construction:

The tenant sat in his doorway, and the driver thundered his engine and started off, tracks falling and curving, harrows combing, and the phalli of the seeder slipping into the ground (Steinbeck, 1972: 41).

The analysis of the stylistic features of the translation of absolute constructions from English into Russian showed that, when translating 30 absolute constructions, the expressive meaning of the construct was reflected in the translation.

So, when translating one of the constructions used to strengthen the dynamics of the action, the translator uses ellipsis and conjunctionless sentences and tends to use the shortest possible words:

...and there she was, trembling, her eyes wet and tears coming out of them, and her face in agony, and he was still laughing... (Saroyan, 1975: 64).

Compare,

...и вот, пожалуйста – она дрожит, а в глазах слезы, сейчас заплачет, на лице мука, а он все смеется... (Saroyan, 1988: 180).

The expressive significance of the dynamics of the action of the following construction is realized in the use of polysyndeton:

Charter boats tied close for boarding passengers, the frantic summer fisherman who pay a price and glut the decks with fish and in the afternoon wonder vaguely what to do with them, sacks and baskets and mountains of porgies and blows and blackfish, sea robins, and even slender dogfish, all to be torn up greedily, to die, and to be thrown back for the waiting gulls (Steinbeck, 1962: 218).

Compare,

У причалов наемные лодки ожидали пассажиров, одержимых рыболовов-отпускников, которые денег не жалеют, а к концу дня озираются, не зная, что делать с массой рыбы, завалившей лодку. Полны все мешки, все корзины, громоздятся на дне кучи триглы, морского леща и морского окуня, и даже мелкой акулы-колючки, и все это задыхается и гибнет и будет выброшено обратно в море, чайкам на съедение (Steinbeck, 1987: 679).

When translating absolute constructions used to convey irony, the translator resorts to nominative sentences:

It was pretty funny, Harry thinking of retiring at eighteen (Saroyan, 1975: 54).

Compare,

Смех один – восемнадцать лет мальчишке, а он на покой собрался (Saroyan, 1988: 14).

In the following example, the absolute construction is used to express a calm, unimpassioned tone corresponding to the slow movement of the tractor:

The tenant sat in his doorway, and the driver thundered his engine and started off, tracks falling and curving, harrows combing, and the phalli of the seeder slipping into the ground (Steinbeck, 1962: 41).

Compare,

Арендатор уходил на крыльцо, а тракторист запускал мотор и ехал дальше. За трактором тянулись борозды, железные зубья прочесывали землю, детородные члены сеялки роняли в нее семена (Steinbeck, 1987: 55).

In order not to pad out the sentence, the translator resorted to the transformation of division. Despite the fact that parts of a sentence are connected by asyndeton, the sentence does not sound abruptly; on the contrary, relatively long words give it a certain steadiness.

Emphasisation is a common method of delivering the expressive meaning of absolute constructions. Consider the following example:

There was a dodderly starry schoolmaster type veck, glasses on and his rot open to the cold nochy air (Burgess, 2000: 9). Compare,

Нам попался ободранный starikashka, немощный такой tshelovek в очках, хватающий разинутым hlebalom холодный ночной воздух. (Burgess, 2010: 10).

According to the " Explanatory dictionary of the Russian language " by D.N. Ushakov, the word «хлебало» ("hlebalо"), used in the translation, has the mark "colloquial," while the noun "рот (mouth)" is stylistically neutral. The original "starry type veck" (that is, the "old man") is conveyed by the word "old man" ("starikashka"), which has the notation "colloquial" and the meaning of "pet-derogatory word from the old man."

The following example contains the stylistically neutral verb "want," which is transformed into the verb "жаждать," having, according to the "Explanatory Dictionary" edited by S.I. Ozhegov, mark "high":

The two of them in the empty classroom, naked, together in their loneliness and bewilderment, brother and sister, both of them wanting the same cleanliness and decency of life, both of them wanting to share the truth of the other, and yet, somehow, both of them alien, remote and alone (Saroyan, 1975: 65).

Compare,

Двое в пустом классе, нагие в своем одиночестве и растерянности, брат и сестра, оба жаждут чистоты и честности в жизни, каждый жаждет постичь и разделить правду другого, и почему-то каждый отчужден, отъединен, одинок (Saroyan, 1988:180).

Translations are also characterized by various types of stylistic repetitions. In the following construction anadiplosis is used:

Tonight was what thy called a worldcast, meaning that the same programme was being viddied by everybody in the world that wanted to, that being mostly the middle aged middle class lewdies (Burgess, 2000: 24).

Compare,

В тот день происходило то, что у них называлось всемирным вещанием - одну и ту же программу передавали по всему миру, кому угодно, а угодно главным образом бывало людишкам средних лет и среднего достатка. (Burgess, 2010: 27).

Synonymous repetition is also one of the methods that translators use to achieve the expressiveness of the absolute construction. For example:

There was a dodderly starry schoolmaster type veck, glasses on, and his rot open to the cold nochy air (Burgess, 2000: 10).

Compare,

Нам попался ободранный starikashka, немощный такой tshelovek в очках, хватающий разинутым hlebalom холодный ночной воздух (Burgess, 2010: 9).

In this example, the translator resorts to a synonymous repeat of "starikashka" - "weak tshelovek."

Grammatical substitutions at the morphological level can also serve as a means of expression. For example, the use of the present historical time gives a narrative vividness:

Me just walking in through the door and saying: "Here I am, back, a free veck again" (Burgess, 2000: 132).

Compare,

- *Вдруг вхожу в дверь и говорю: "Вот и я, явился не запыхавшись, снова на свободе!"* (Burgess, 2010: 141).

A common occurrence in translation is the use of adding transformation. At the same time, different units can be added - nouns, adjectives, particles, etc., which add to the expressional effect. So, in the following examples, translators resorted to adding the adjective "dodderly" and the particles "here":

There was a dodderly starry schoolmaster type veck, glasses on, and his rot open to the cold nochy air (Burgess, 2010: 10).

Compare,

Нам попался ободранный starikashka, немошный такой tshelovek в очках, хватающий разинутым hbebalom холодный ночной воздух (Burgess, 2010: 9).

In the original, only the adjective "dodderly" is present, corresponding to the word "weak." The word "shabby" in the "Explanatory Dictionary of the Russian Language" edited by D.N. Ushakov has the mark "colloquial."

In the next sentence, the particle "here" is used. According to the explanatory dictionary edited by D.N. Ushakov, a particle is placed next to the word the logical stress falls on, for its greater emphasis:

His mother spoke once of using them for fuel, there were so many of them and nobody eating them, but Jim told he wanted them (Saroyan, 1975: 351).

Compare,

Мама как-то сказала, что надо ими камин топить, вот сколько лежит и никто не ест, а Джим сказал, что они ему нужны... (Saroyan, 1988: 340).

Inversion can also serve as a means of achieving expressiveness. For the following example, the inverse of a possessive pronoun is characteristic:

But with project tucked away and gone as a part of me, I saw him now as an object apart – no longer linked with me for good or bad (Steinbeck, 1972: 239).

Compare,

Но сейчас, когда затя моя была запрятана в дальний угол и уже не существовала как часть меня самого, я увидел в этом человеке нечто иное – уже не связанное со мной ни к добру, ни к худу (Steinbeck, 1987: 700).

Conclusion

In the given article, the concepts of "absolute construction" and "absolute phrase" are distinguished. The absolute construction is considered by the authors as an absolute phrase with the main part of the sentence. An absolute phrase has a certain grammatical and stylistic meaning only together with the main construction, that is, as an absolute construction, and only the construction as a whole it can be the subject of study and the establishment of certain regularities in terms of translation.

It is possible to speak about the diversity of types of absolute phrases, suggested by different scientists. The authors of this study consider the classification proposed by Ya.I. Retsker, the most complete, and rely on it in the analysis of the absolute constructions in English-language works. According to Ya.I. Retsker, there are the following types of phrases: subject-participial, subject-nominal, subject-adverbial, subject-infinitive.

It should be noted that different researchers distinguish different functions of absolute constructions or phrases. They are the function of attendant circumstances, the

defining function, the function of the dangling modifier, the function of an adverbial modifier of time, cause and condition. Also, some scientists single out temporary, conditional, causal functions.

The study of scientific papers on the problem made it possible to reveal the grammatical and stylistic features of English absolute constructions. The absolute construction is interpreted differently: as an adverbial modifier, an elliptical sentence, or a subordinate expanded part of the sentence with a secondary predicativity. There is a grammatical connection between the absolute phrase and the main part, called "free adjunction." The absolute phrase can perform the function of time, cause, condition, attendant circumstances, or the function of explanation, or be characterized by the presence of a complex relation. Due to the heterogeneous construction of the parts of the sentence and the absence of the subject in the absolute phrase, absolute constructions can have expressive meaning. The expressive functions of the absolute construction are 1) dynamics of the action; 2) calm, passionless narration; 3) irony; 4) clarification of details of the action environment.

In order to analyze the grammatical and stylistic features of the translation of English absolute constructions into Russian, the authors used the original texts of the famous English and American writers: Anthony Burgess ("A Clockwork Orange"), William Saroyan (60 stories) and John Steinbeck ("The Grapes of Wrath" and "The Winter of our Discontent").

The analysis revealed the predominance of absolute constructions with a phrase in the function of attendant circumstances (121 constructions - 75% of the total number of constructions), the function of explanation (22 constructions - 14%) and the function of cause (17 constructions - 11%). The number of logical single-subject / multiple-subject absolute constructions is 80 constructions (50%), 70 constructions (44%) and 10 constructions (6%) (a separate group), respectively. In the works under study, the predominance of absolute constructions with a phrase, following the main part (139 constructions out of 160 – 87%) is revealed.

The study of the works of literature and their translated editions showed that approximate translation is used in most cases; in some cases, translators resort to transformations. In addition to the most common ways of translating, conjunctionless complex and compound sentences, absolute constructions with a phrase in the function of attendant circumstances are usually translated by simple sentences; constructions with a phrase in the function of explanation are translated by a few simple sentences; constructions with a phrase in the function of the adverbial modifier of cause are translated by means of a complex sentence. It was found out that logically one-subject constructions can be translated by a simple sentence with an adverbial participial phrase, while logically multi-subject absolute constructions are not translated by this way. It was also revealed that absolute constructions with a phrase after the main part can be translated by a simple sentence with a participial phrase.

The analysis of the literary works and their translated editions also showed that 31 absolute constructions have expressive meaning. In most cases, absolute constructions have the expressive meaning of specifying details of the situation (24 constructions). Absolute constructions, characterized by an expressive function of strengthening the dynamics of the action, are also found in the works under study (4 constructions), expressing irony (2 constructions) and the calm, passionless tone of the narration (1 construction). Among 31 absolute constructions that have an expressive meaning, 25 constructions (80%) function as attendant circumstances, 6 constructions (20%) act as explanatory functions. 16 constructions (51.6%) are logically multi-subject, 15 constructions (48.4%) are logically one-subject. In 27 constructions (87%), the absolute phrase goes after the main construction of the sentence, in 4 constructions (13%) the absolute phrase is after the main construction. As for the type of absolute

phrase, 23 constructions (74.2%) have a subject-participial phrase with the participle I, 7 constructions (22.6%) have subject-nominative, 1 construction (3.2%) has a subject-infinitive phrase.

Various means are used to render the stylistic features of absolute constructions: 1) lexical transformations (lexical-semantic substitutions - emphasis); 2) grammatical transformations (grammatical substitutions at the morphological level - historical present, at the syntactic level - addition); 3) syntactic construction of the sentence (use of conjunctionless complex sentences); 4) stylistic techniques (inversion, polysyndeton, ellipsis, repetitions - anadiplosis, synonymous repetition).

The results of the analysis suggest a greater expressiveness of absolute constructions with the subject-participial phrase with participle I and subject-nominative phrase, as well as constructions in the explanatory function and the function of the attendant circumstances.

Bibliographic references

- ALEKSEEVA, I.S. 2008. Introduction to Translation Studies: A textbook for students of philological and linguistic faculties of higher educational institutions. - 3rd ed. Saint-Petersburg: Faculty of Philology of St. Petersburg State University; In: Publishing Center "Academy".
- BARKHUDAROV, L. S. 1966. The construction of a simple sentence of modern English. Moscow: Vysshaya shkola.
- BARKHUDAROV, L.S. – SHTELING, D. A. 1960. English grammar. In: Publishing house of literature in foreign languages.
- BELYAEVA, M.A. 1984. English grammar: Study guide. - 7th ed., In: Vysshaya shkola.
- BERMAN, I.M. 1993. English grammatical. IN: Higher School. ISBN 5-06-002399-0
- BURGESS, A. 2010. Clockwork orange// Translated from English by V. Boshnyak. M.: AST. ISBN: 978-5-17-065004-0
- BURGESS, A. 2000. Clockwork Orange. New York: Penguin Modern Classics. ISBN 10: 1856132668
- CURME G.O. 1966. English Grammar. The principles and practice of English grammar applied to present-day usage. New York: Barnes and Noble.
- English grammatical: studies. 1963. Study guide / V.L. KAUSHANSKAYA, R.L. KOVNER, O.N. KOZHEVNIKOVA et al. Leningrad: Uchpedizdat.
- English grammar: Morphology. Syntax: Study guide. 2003 / N.A. KOBRINA, K.A. GUZEEVA, E.A. – KORNEEV, M.I. OSSOVSKAYA. Saint-Petersburg: Soyuz.
- Explanatory dictionary of the Russian language. 1996. In: 4 volumes / D. N. USHAKOV. M.: State publishing house of foreign and national Words.
- GORDON, E.M. – KRYLOVA, I.P. 1974. A practical grammar of modern English. In: Vysshaya shkola.
- HORNBY A. S. 2005. Oxford advanced learner's dictionary. New York: Oxford university press.
- ILISH, B.A. 1965. The structure of modern English (in English). In: Prosveshenie.
- ISAKOVA, L.S. 2003. Problems of translating absolute constructions: on the translation of novels and short stories by F. S. Fitzgerald into Russian: dis. can. philol. sciences. – Moscow.
- JESPERSEN, O. 1958. The philosophy of grammatical. In: Publishing house of foreign literature.
- KAMYNINA, A.A. 1974. About semi-predicative constructions in a simple sentence: Study guide / Moscow State University. In: Moscow University Press.
- KAZAKOVA, T.A. 2003. Practical basics of translation. English - Russian: textbook. Saint-Petersburg: Soyuz.
- KOLLN, M. 1996. Rhetorical Grammatical: Grammatical Choices, Rhetorical Effects. Boston: Allyn & Bacon.

- KOMISSAROV, V.N. 2000. Modern translation: a course of lectures. In: ETS.
- LONGKNIFE, A. – SULLIVAN, K. D. 2002. The Art of Styling Sentences: 20 patterns for success. – 4th ed. New York: Barron's. ISBN-10: 9780764121814
- Longman Grammatical of Spoken and Written English. London: Longman, 2004. ISBN 10:0582539420
- NOVITSKAYA, T. M. – KUCHIN, N. D. 1979. Practical English grammatical: study guide. In: Vysshaya shkola.
- OZHEGOV, S. I. – SHVEDOVA, N. Yu. 1996. Explanatory dictionary of the Russian language: 80000 words and phraseological expressions. In: Az.
- POTEBNYA, A.A. 1958. From notes on Russian grammar. Vol. I-II. In: 1958.
- PROZOROV, V.G. 1998. Fundamentals of the theory and practice of translation from English into Russian. Petrozavodsk: KSU.
- PUMPYANSKY, A. L. 1965. Introduction to the practice of translating scientific and technical literature into English. In: Science.
- RETSKER, Ya. I. 1953. The stylistic and grammatical meaning of absolute constructions in modern English: dis. can. philol. sciences. Moscow.
- RETSKER, Ya.I. 2007. Translation theory and translation practice. Essays on the linguistic theory of translation, Additions, and Comments of D.I. Ermolovich. 3rd ed. In: R. Valent. ISBN:978-5-9907943-0-6
- RETSKER, YA. I. 1981. Textbook on translation from English into Russian. In: Foreign languages.
- SAROYAN, W. 1975. Selected stories (in English). In: Progress.
- SAROYAN, W. 1988. Novel and stories. Joseph Heller. Amendment-22: Novel. Translated from English. In: Rainbow. ISBN: 5-05-002276-2
- SAROYAN, W. 2010. My Name is Aram. London: Capuchin Classics.
- STEINBECK, J. 1987. The Grapes of Wrath. The Winter of our Discontent. Novels. Translated from English. In: Pravda.
- STEINBECK, J. 1962. The Winter of Our Discontent. New York: Bantam books.
- STEINBECK, J. 1972. The Grapes of Wrath. New York: Bantam books.
- STUMP, GREGORY. 1985. The semantic variability of absolute constructions. Columbus: Kluwer Academic Publishers.
- SWEET, H. 1924. A New English Grammatical. London: Oxford University Press.
- VORONTSOVA, G.N. 1959. The secondary predicate in English, Foreign languages in school, No. 6, pp. 46-56.
- WEBSTER'S ENCYCLOPEDIA UNABRIDGED DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE. 1989. New Jersey: Gramercy Books

Words: 3865

Characters: 77 224 (42,90 standard pages)

assoc. prof. Yelena Yu. Orekhova
 Department of Foreign Languages
 Surgut State University
 Surgut, Russia
 orehova_eju@surgu.ru

Olga S. Polatovskaya
 Department of Linguistics and Interpretation Studies
 Surgut State University
 Surgut, Russia
 ospolatovskaya@mail.ru

assoc. prof. Mariya V. Badelina
Department of Natural Sciences and Humanities
Tyumen Industrial University
Tyumen, Russia
mvbadelina@mail.ru

Cinematographic adaptation as support in FFL class: the case of Madame Bovary

[Adaptation cinématographique comme support en classe de FLE : le cas de Madame Bovary]

Valbona Gashi-Berisha – Lendita Gjilkolli

DOI: 10.18355/XL.2019.12.03.10

Abstract

In the era of audio-visual, the literary text is difficult to understand, especially, the fact to be relevant to our students learning French as a second language, the understanding, however, continues to pose obstacles to the learning access of language and didactic knowledge.

Thanks to the *Literature and Cinematography* module, we could ascertain the importance of image education, both pedagogically and didactically. The visual and sound language transmitted by the cinema allows students to easily understand the target language. The cinema is an artistic and cultural medium capable of facilitating literary education in the XXI century.

The most complex and intriguing female character in French literature, Emma Bovary of Flaubert is the heroine who always returns to the honor of cinematography. Although Madame Bovary's adaptations tell the story of Emma's life, yet each director gives the character his vision, his interpretation.

This study will examine the power of film adaptations of Madame Bovary: Jean Renoir (1934), Vincente Minnelli (1949), Claude Chabrol (1990) and Sophie Barthes (2014).

Our paper consists of showing how to make a clear literary comparison about Madame Bovary's cinematographic adaptations as well as about the work and its reception.

Key words: adaptation, literature, cinema, support, teaching

Résumé

À l'ère de l'audio-visuel, le texte littéraire est difficile à comprendre, en particulier, le fait qui doit être pertinent à nos étudiants apprenant le français comme langue seconde dont la compréhension continue toutefois de poser déjà des obstacles à l'accès aux connaissances langagières et didactiques.

Grâce au module *Littérature et cinématographie*, nous avons pu constater l'importance d'une éducation à l'image autant sur le plan pédagogique que sur le plan didactique. Le langage visuel et sonore que transmet le cinéma permet à l'étudiant de comprendre plus facilement la langue cible. Le cinéma représente un support artistique et culturel capable de faciliter l'enseignement littéraire au XXIème siècle.

Le personnage féminin le plus complexe et le plus intrigant de la littérature française, Emma Bovary de Flaubert est l'héroïne qui revient toujours à l'honneur de la cinématographie. Bien que les adaptations de *Madame Bovary* racontent effectivement la vie d'Emma, chaque réalisateur donne pourtant au personnage sa propre vision, son interprétation.

Cette étude se penchera sur la puissance des adaptations cinématographiques de *Madame Bovary* : Jean Renoir (1934), Vincente Minnelli (1949), Claude Chabrol (1990) et Sophie Barthes (2014).

Notre travail consiste à montrer comment effectuer une comparaison littéraire, et à faire comprendre ce que les adaptations cinématographiques de *Madame Bovary* nous disent de l'œuvre et de sa réception.

Mots clés : adaptation, littérature, cinéma, support, enseignement

Introduction : de la plume à la caméra

Le cinéma, pareil tout comme le texte, fait partie des nouveaux supports dans l'enseignement de la littérature. Au même titre que les autres arts : la littérature, la peinture, la photographie, le cinéma aussi doit être considéré comme un support pertinent grâce auquel l'apprenant peut apprendre tout en s'épanouissant. Le cinéma devient un moyen d'écriture : la mise en scène n'est plus un moyen d'illustrer ou de présenter une scène, mais une véritable écriture ; l'auteur écrit avec la caméra comme un écrivain écrit avec son stylo. D'après Alexandre Astruc, il n'est plus question de donner à voir la réalité littéraire, mais de faire entendre la voix d'un auteur. Pour lui, l'adaptation est comme un acte de création : La « caméra est un "stylo" grâce auquel le cinéaste, à l'égard du romancier, pourrait exprimer sa pensée, aussi abstraite soit-elle » (Astruc, 1948). Tout en essayant de rester fidèle à l'auteur, le cinéaste pour Alain Garcia, suit les grandes lignes du roman et devient un traducteur dont l'objectif est double : traduire fidèlement tout en créant librement :

Quand un cinéaste parvient à se hisser au niveau du romancier dans un contexte bien entendu de grande littérature, lorsque ses qualités d'adaptateur ou de transposeur (en collaboration avec son scénariste, il va de soi) lui permettent de se rapprocher de l'œuvre initiale, parfois même de rivaliser de brio avec elle sur le plan de la fidélité à la lettre et à l'esprit. Le cinéaste peut alors réussir à produire une « œuvre double », au même niveau que l'originale. Mais c'est aussi plus qu'une transformation, une véritable métamorphose cinématographique d'une œuvre qui jusque là n'était que romanesque. (...) Dans le cas de cette approche spécifique qui n'est autre qu'une traduction filmique du roman, la littérature a tout à gagner et rien à perdre. Traduire une œuvre littéraire - de langue à langue - est un travail qui, indéniablement, va dans le sens de la littérature et de la culture ; il en est de même dans le cas d'une analogie qui est une traduction de langue à langage, mais qui possède les mêmes qualités esthétiques, culturelles ou idéologiques que sa devancière, devenant par là-même aussi indispensable qu'elle ». (Garcia, 1990: 250).

Par contre, Chabrol affirme avec un certain orgueil que le film est supérieur à la littérature dans sa capacité de faire entendre certains sons qui, évoqués par l'auteur du roman, ne résonnent pas chez le lecteur. Si le principe est incontestable, l'exemple dont il se sert pour prouver son hypothèse ne l'est pas. Parlant des éléments musicaux du roman, Chabrol mentionne:

La sonate de Scarlatti qu'Emma joue puis s'arrête de jouer par lassitude ». « Et là », dit-il, « j'ai un avantage incontestable sur Flaubert, c'est que je peux la faire entendre, que mon spectateur peut rêver dessus, tandis que dans le texte, le lecteur n'a qu'un nom, la sonate de Scarlatti : il la connaît ou il ne la connaît pas. (Chabrol, 1991: 60).

Or, dans le texte de Flaubert, nulle mention de la sonate de Scarlatti. C'est donc une invention du cinéaste, et son lapsus prouve jusqu'à quel point cet ancien *auteur* de la Nouvelle Vague s'est confondu avec Flaubert lui-même. Par sa capacité à faire entendre plusieurs sons à la fois, le cinéma l'emporte également sur le roman dont les

descriptions se déroulent forcément dans le temps. Alors que le romancier doit compter sur l'imagination du lecteur pour rendre simultané ce qui est évoqué de façon successive dans sa prose, le cinéaste peut dans la postproduction du film « mixer » les diverses pistes sonores pour faire entendre en même temps voix, musique, bruits.

Les adaptations cinématographiques doivent rester fidèles au texte comme la traduction par rapport au texte source préserver le même effet sur le lecteur (Lomaka, 2017 : 234) et donner à l'audio-spectateur du film une nouvelle appréciation du texte littéraire.

Les ouvrages théoriques et pratiques étant nombreux sur ce sujet, il ne s'agit pas dans cet article de proposer de nouvelles théories mais une réflexion qui permettra aux étudiants de mieux porter leurs jugements grâce aux supports audio-visuels.

Différentes adaptations de *Madame Bovary* au cinéma

Les adaptations d'œuvres littéraires sont nombreuses au cinéma. Dans le travail de l'adaptation, il s'agit de créer un récit cinématographique à partir du récit littéraire. *Madame Bovary* est un des romans les plus adaptés au cinéma. On en compte dix-huit adaptations en France et dans le monde entier : en Pologne, en Angleterre, en Allemagne, au Portugal, en Argentine, en Russie, aux États-Unis. Cette étude se réfère aux adaptations cinématographiques du roman de Flaubert par :

Jean Renoir, 1933,

Vincente Minnelli, 1949,

Claude Chabrol, 1991, et

Sophie Barthes, 2014.

La première adaptation cinématographique de *Madame Bovary* date de 1932. Un an plus tard 1933, la version de Jean Renoir est très mal accueillie en France. En effet, la version originale durant plus de trois heures, les distributeurs ont été obligés de couper le film et, ce faisant, l'ont en partie dénaturé. Valentine Tessier (1892-1981) incarne Emma Bovary dans l'adaptation de Jean Renoir (1933). Elle est en effet imposée par le producteur Gaston Gallimard qui est alors l'amant de Valentine Tessier.

En 1990, Claude Chabrol réalise une adaptation fidèle de *Madame Bovary* et vise qu'aucune scène ne soit tournée en studio. Il affirme qu' :

Il fallait que j'arrive à le faire pour pouvoir continuer à me regarder dans la glace. C'est une nécessité profonde, parce que *Madame Bovary* correspond à mon rêve d'œuvre d'art... Il y a très peu de dialogues dans le livre, mais tous les dialogues du film sont des phrases de Flaubert. J'ai travaillé sous l'œil de Gustave, un portrait qui me regarde tantôt avec bienveillance tantôt avec sévérité. (Chabrol, 1991)

Isabelle Huppert (née en 1953) tient le rôle d'Emma Bovary dans la version, qui se veut fidèle au roman, de Claude Chabrol (1991). La complicité entre l'actrice et le metteur en scène donnera lieu à de nombreuses collaborations. Le film est notamment tourné au château de Breteuil, à Versailles et à Rouen. La voix off est celle de François Périer. Jean-François Balmer incarne Charles Bovary, Christophe Malavoy Rodolphe, Lucas Belvaux Léon et Jean Yanne le pharmacien Homais. Le scénario est de Claude Chabrol. L'actrice, Isabelle Huppert représente à ses yeux l'incarnation idéale d'Emma. Elle-même analyse ainsi son interprétation du personnage :

J'ai cherché à restituer au personnage sa vraie violence, sa perversité aussi et, surtout, ce que j'ai trouvé dans le roman de Flaubert, son sens aigu de la dérision, trois vertus sans lesquelles Emma ne serait qu'un légume, qu'une

molle provinciale alanguie. Je me sens plus proche, d'une certaine manière, de Flaubert que d'Emma, du créateur que de son archétype. (Boulat, 1991)

Trois des films du corpus se servent d'une voix off qui assiste la narration du film. En effet, l'adaptation de Renoir n'utilise pas de voix narratrice, car cela ne se faisait pas encore, cinq ans après la naissance du parlant. Chez Chabrol, alors qu'Emma résiste à la tentation d'acheter les tissus de Lheureux, elle s'efforce d'être une parfaite maîtresse de maison, et lavant les bottes de son mari, la voix off raconte : « Quand Charles rentrait, il trouvait près des cendres ses pantoufles à chauffer, ses gilets ne manquaient plus de doublure et ses chemises de boutons, elle ne rechignait plus comme autrefois à faire des tours de jardin ». La voix off devient alors un relais à la narration, elle marque la répétition du quotidien d'Emma dans le film de Chabrol et place en fond de champ, par la voix off. Par ailleurs, la voix off accélère le temps, comme chez Minnelli au moment de la convalescence d'Emma suite à la rupture de Rodolphe, Flaubert raconte *L'été disparut. L'hiver succéda à l'automne, apportant l'oubli*, pendant qu'à l'écran, Emma passe de son lit à son fauteuil à bascule, les saisons défilant à sa fenêtre. Chabrol marque des ellipses temporelles, comme par exemple la saute entre la rencontre d'Emma avec Rodolphe au cabinet de Charles et les Comices, *ils arrivèrent en effet ces fameux Comices* dit-elle.

En effet, la voix du narrateur en off du personnage de Flaubert essaie de faire comprendre au lecteur/spectateur la manière de penser d'un personnage. Le narrateur, la voix off commente et raconte dans les détails beaucoup de passages non montrés. Les réalisateurs trouvent que le texte de Flaubert est facile à réaliser :

Ce qui est fantastique chez Flaubert, c'est qu'il a déjà conçu le scénario ; quand on adapte l'une de ses œuvres au cinéma, il suffit de respecter ce qu'il a fait pour être sûr de tomber juste et de rester fidèle au roman. Il est précis dans les détails de mise en scène. (Alexandre, 2003: 54)

L'incipit du texte et la réalisation en support audio-visuel

L'incipit du texte offre, en général, des réflexions sur son utilisation future, en particulier dans les domaines liés aux langues, aux médias ou à l'éducation interculturelle (Perez, 2015 :28). Dans l'incipit de *Madame Bovary*, Flaubert nous présente une scène théâtrale où est dressé le portrait de l'antihéros, Charles Bovary, futur époux d'Emma. Le personnage de Charles est présent dès la première phrase en tant que « nouveau », et exposé à toute la classe. Charles a quinze ans quand commence le roman. Son portrait est présenté par de nombreuses descriptions sur son aspect physique et sur son attitude. Bien qu'il soit plus âgé que ses camarades de classe, il apparaît mal à l'aise tout au long du passage : « Nous avons l'habitude, en entrant en classe, de jeter nos casquettes par terre ». (Flaubert, 1857). La description du portrait et de la personnalité de Charles offre au lecteur des indices sur le monde dans lequel va évoluer la vie d'Emma Bovary.

En choisissant pour cadre l'intérieur de la classe, l'illustrateur met au premier plan Charles et sa casquette. Par contre les quatre adaptations cinématographiques, la version de Renoir, de Minnelli, de Chabrol et de Barthes ont ignoré les premières pages du roman. Ils n'ont pas montré l'enfance du personnage de Charles. Voici comment les quatre réalisateurs ont procédé pour le début de leur film : l'adaptation de Renoir commence par une présentation idyllique de la ferme avec des cochons et des vaches qui frôlent sous les arbres et des servantes qui étendent le linge au soleil. Ensuite la caméra nous montre l'intérieur sombre du salon où Emma entretient Charles en lui montrant un portrait de Stuart. Emma voit Charles comme son sauveur et rêve déjà d'une vie romantique. Même si Renoir affirme dès la première scène les rêves et des aspirations d'Emma en contradiction avec sa vie à la ferme : alors qu'elle

souhaiterait vivre à l'époque de Marie Stuart, elle s'occupe de la traie de la truie entre autres. Elle se sent étriquée, à l'image de ses robes trop moulantes.

De toutes les adaptations du roman à l'écran, seule la version de Vincente Minnelli en scène le procès de Flaubert, à l'ouverture et à la clôture du film. Cette version raconte l'histoire du livre par Flaubert défendant son roman devant un tribunal. Le réalisateur a placé l'auteur parmi les personnages et c'est grâce à cette scène que le spectateur reçoit le message du roman. Minnelli procède par un flashback sur les années passées d'Emma au couvent juste après l'apparition d'Emma dans la cuisine sale des Bertaux en belle robe blanche brodée. Cette apparition montre bien qu'elle est en désaccord avec le monde paysan dans lequel elle vit.

Claude Chabrol choisit de modifier quelques éléments du roman de Flaubert. Le film commence sur la scène de la rencontre entre Charles et Emma. En tant que spectateur, Charles dans le film est présenté comme un homme timide : on retrouve la fameuse réplique provenant de l'incipit du roman, «Charbovari» dans le film, lorsqu'Emma lui demande son nom. De plus, elle lui demande de répéter, comme l'avait fait le maître d'école dans le livre. Il va soigner M. Rouault, mais les plaisanteries vis-à-vis du patient disparaissent dans le film. Dans une autre scène avec Emma près de sa fenêtre, le personnage de Charles bégaie et n'articule pas ses mots, ce qui le rend inaudible. Cela reflète parfaitement le Charles décrit dans l'incipit de l'œuvre de Flaubert, c'est-à-dire un jeune homme peu sûr de lui, timide et gêné. Sophie Barthes a choisi de mettre la scène de la mort dès le début.

... cette idée de tout faire en flashback et que ça commence et finisse par la mort est venue au montage. Du coup, quoiqu'elle fasse, y compris des choses aussi anodines qu'acheter un bout de tissu, ça la mène vers sa mort... J'ai choisi de ne pas la faire mourir dans son lit, comme dans le livre, mais de la ramener à la nature. (Pierrette, 2015).

Le destin de Madame Bovary

Les quatre films racontent tous, de manière chronologique, la même histoire, celle d'Emma Bovary, de son mariage avec Charles jusqu'à sa mort, en passant par ses relations extraconjugales et son suicide qui clôt chaque récit. Ces grandes scènes qui constituent le roman restent dans la mémoire du lecteur : la noce, le bal de la Vaubyessard, l'opéra de Rouen et le bal masqué, les comices et la mort d'Emma. Surtout le bal de la Vaubyessard, les Comices agricoles et l'opéra sont importantes aux yeux d'Emma, elles ponctuent sa vie parce qu'ils sont uniques. Dans un premier temps, l'éducation d'Emma dans l'institution religieuse va jouer beaucoup sur sa vie. Dans son essai sur *Madame Bovary*, Micheline Hermine explique la situation de la femme au XIXe siècle. L'éducation religieuse isole les filles du monde, les oriente vers la rêverie, enseigne le mépris du corps, le dégoût de la sexualité, les détourne de la vie. (Hermine, 1997:175).

L'éducation d'Emma au couvent est reprise dans les quatre adaptations : Chez Renoir cette séquence est prise en charge par un dialogue, par la voix-off chez Chabrol tandis que chez Minnelli les quelques séquences de couvent ne montrent pas une Emma lectrice :

Pendant six mois, à quinze ans, Emma se graissa donc les mains à cette poussière des vieux cabinets de lecture. » Dans la version de Sophie Barthes, Emma sort du couvent pour se marier et prie Dieu pour « que ce soit le bon » contrairement au roman de Flaubert : « Emma, rentrée chez elle, se plut d'abord au commandement des domestiques, prit ensuite la

campagne en dégoût et regretta son couvent. Quand Charles vint aux Bertaux pour la première fois, elle se considérait comme fort désillusionnée, n'ayant plus rien à apprendre, ne devant plus rien sentir. (*Madame Bovary*, 1ère partie, chapitre 6).

Les noces

Deux jours après la noce, les époux s'en allèrent, et aussitôt, dès le lendemain, Emma se sent déçue par le mariage avec Charles, *marif...* sans grand emportement, elle lui reprochait de n'être qu'un personnage ordinaire, médiocre même : « La conversation de Charles était plate comme un trottoir de rue, et les idées de tout le monde y défilaient dans leur costume ordinaire, sans exciter d'émotion, de rire ou de rêverie ». (*Ibid.*, 1ère partie, chapitre 4).

On relève dans toutes les versions cinématographiques des plans d'Emma à la fenêtre et des scènes de repas qui expriment à la fois la solitude et la claustration.

La séquence du bal

Le bal raconte un épisode très attendu d'Emma. Il s'agit d'une rupture avec la monotonie et l'ennui de sa vie, mais ce moment signifiera pour elle le début d'une grande déception. Ce moment est raconté à travers le point de vue d'Emma, qui observe la salle de bal depuis la porte, en scrutant la mise des autres femmes, puis c'est son émotion qui est décrite lorsqu'elle commence à danser. Le lecteur découvre au fur et à mesure ses moindres pensées et les moindres détails observés.

Tous les membres du bal apparaissent comme des êtres d'exception. L'impression que lui procure le bal est placée sous le signe de l'hyperbole « aux fulgurations de l'heure présente », « s'évanouissait toute entière, elle doutait presque de l'avoir vécu ». L'antithèse entre le présent et le passé rappelle qu'Emma n'appartient pas au monde qui évolue dans ce bal.

La séquence du bal de la Vaubyessard est centrale dans le roman comme dans toutes les adaptations. Elle constitue un point névralgique à partir duquel Emma va basculer et se perdre irrémédiablement dans ses rêves et ses chimères. Emma semble plus intéressée par ce que les autres disent que par la soirée. Mais elle ne prend pas part aux discussions, elle est une étrangère dans un monde qui n'est pas le sien mais semble flotter comme dans un rêve. Puis un événement insolite l'arrache brusquement à sa rêverie : un domestique casse des vitres avec une chaise pour rafraîchir l'air « lourd » de la salle de bal. Buvant du champagne, dansant avec un Vicomte, Emma vit ses rêves pendant plusieurs heures. Dès qu'Emma se met à danser, son visage devient radieux, et sa honte sociale, ressentie jusqu'alors est déplacée sur son mari, définitivement gauche et maladroit, incapable de s'intégrer aux danses. L'ivresse marquée d'Emma chez Chabrol est focalisée par un gros plan sur les robes qui tournoient avec le rythme de la valse : « Ils commencèrent lentement, puis allèrent plus vite. Ils tournaient : tout tournait autour d'eux ». (*Madame Bovary*, Ire partie, chapitre 8).

C'est chez Minnelli que cette séquence est la plus développée. Il la voit peut-être comme un miroir des grandes parades hollywoodiennes. Emma y est sous le regard des hommes, séducteurs et prédateurs, et celui admiratif de son mari qui pourtant s'ennuie et boit plus que de raison. Pour Minnelli, le bal sert à Emma de vivre son rêve dans un système hollywoodien qui revendique le spectaculaire, et faire sa rencontre avec Rodolphe de manière spectaculaire. De même, dans la version de Chabrol, c'est au bal que la rencontre a lieu avec Rodolphe, alors que dans le roman, elle se fait à l'occasion d'une visite du baron de la Huchette au médecin pour la saignée d'un de ses fermiers.

Quant à l'adaptation de Sophie Barthes, la disparition du bal de la Vaubyessard est une volonté de ne pas s'attarder sur le bovarysme d'Emma, déjà exprimé rapidement dans les quelques séquences où Emma feuillette des *keepsakes*. Puisqu'elle ne peut pas vivre dans sa vie présente, elle cherche l'idéal espérant rencontrer quelqu'un qui complétait ses sentiments et ses désirs pour être satisfaite. Elle fuit donc de son ennui en prenant le chemin de l'adultère. Installé à Yonville le couple Bovary espère trouver une vie qui plaira à Emma. Ses rencontres avec M. Lheureux, habile commerçant, le Marquis d'Andervilliers, et Léon, jeune clerc de notaire, vont rompre la monotonie de son existence. Emma se lie d'amitié avec Léon, l'amoureux tendre, faible, médiocre qui a certes plus de qualités que Charles mais ne vaut pas mieux.

Rouen marque ensuite une nouvelle étape dans la découverte des plaisirs des sens pour Emma : pour se fréquenter en secret, le jeune couple investit une chambre de l'Hôtel de Boulogne qui devient le lieu de leurs ébats dans toute la troisième partie. Emma passe ainsi du rêve d'un amour idéal à une passion vécue et charnelle. Leur premier rendez-vous, pour une visite de la cathédrale, les voit devenir amants au cours d'une promenade en fiacre. Rideaux fermés, la voiture parcourt la ville et les environs en tous sens, pendant des heures. Cet épisode fameux est de ceux qui servirent à l'accusation de Flaubert dans le procès intenté à son roman pour outrage aux bonnes mœurs et à la religion. Pourtant, la suprême habileté du romancier « réaliste » est ici de ne rien décrire de ce qui se passe à l'intérieur du fiacre.

Les amours d'Emma et Léon dans la troisième partie du roman sont une autre occasion pour les illustrateurs de mettre en scène l'érotisme du personnage. En choisissant pour cadre l'intérieur de la chambre d'hôtel dont les volets restent clos, nous partageons l'intimité des deux jeunes gens : Emma se révèle alors dans toute sa beauté sensuelle. La description de Flaubert nous permet de contempler cette scène : « Ce furent trois jours pleins, exquis, splendides, une vraie lune de miel. Ils étaient à l'hôtel de Boulogne, sur le port. Et ils vivaient là, volets fermés, portes closes, avec des fleurs par terre et des sirops à la glace, qu'on leur apportait dès le matin ». (*Madame Bovary*, p.339)

Le premier amant d'Emma est Rodolphe. Rodolphe est un homme qui sait parler aux femmes, qui comprend Emma et qui, ayant peur de l'engagement, comprend surtout qu'il se doit de la fuir. Chez Minnelli, sa fuite est justifiée d'une manière un peu différente, puisqu'il apparaît comme un véritable amoureux obligé de fuir une maîtresse exigeante, dévoreuse, menaçante et perverse. Contrairement au roman, dans le film de Minnelli, Emma rencontre Rodolphe à la Vaubyessard, dans le rôle du vicomte, ce qui a pu donner l'idée de fondre dans un même personnage, le vicomte, le marquis et Rodolphe. Ce personnage est un beau parleur chez les quatre réalisateurs. Assommée de dettes, Emma supplie Rodolphe de lui prêter de l'argent. N'étant qu'un profiteuse et un consommateur de femmes, il la renvoie promener de manière impassible en frôlant l'ignominie : « Je ne les ai pas, chère madame ». (*Ibid.*, p 557), dit-il d'un air très calme. Tandis qu'Emma devient une proie fragile, elle s'agite dans tous les sens exerçant une chorégraphie angoissée du va-et-vient.

La mort d'Emma

Emma se sent très seul et souffre beaucoup de la solitude comme le Robinson de Defoe isolé sur l'île de Speranza (Veverkova, 2014 :28). Ce qui lui manque beaucoup, c'est la présence de son amant, très importantes à ses yeux. Elle préfère donner fin à ses jours. Et toutes les versions cinématographiques insistent sur l'agonie d'Emma, et son rapport à la religion notamment quand elle baise le crucifix.

La veillée funèbre d'Emma Bovary offre, un exemple de respect de l'illustrateur envers l'œuvre littéraire : « La cire des cierges tombait par grosses larmes sur les draps du lit. Charles les regardait brûler. » *Madame Bovary*, 3 partie, chapitre 9.

L'auteur met en scène l'abbé Bournisien et le pharmacien Homais somnolents autour du lit de la défunte :

Ils étaient en face l'un de l'autre, le ventre en avant, la figure bouffie, l'air renfrogné, après tant de désaccord se rencontrant enfin dans la même faiblesse humaine ; et ils ne bougeaient pas plus que le cadavre à côté d'eux qui avait l'air de dormir. / Charles, en entrant, ne les réveilla point. C'était la dernière fois. Il venait lui faire ses adieux. (Ibid., p.575).

Bien que Madame Bovary soit au centre de l'attention, les trois personnages masculins sont mis en premier plan. La tête penchée en avant de Monsieur Bovary et la position de l'abbé et du pharmacien endormis, montrent bien l'immobilité de l'homme à résoudre les problèmes, l'homme est spectateur de sa propre tragédie. Chez Renoir et Chabrol, l'agonie d'Emma est un supplice affreux (pour le spectateur aussi) qui s'achève sur le rire terrible et empreint de lucidité d'Emma ; au contraire tandis que chez Minnelli, l'héroïne reste magnifique, le réalisateur embellit la mort d'Emma. La chute d'Emma, de la prise de l'arsenic à sa mort, la plus longue est dans l'adaptation de Renoir, soit neuf minutes, chez Chabrol et Minnelli elle meurt en six minutes.

Renoir réalise l'agonie d'Emma très touchante : La bouche et les yeux légèrement entrouverts, la tête sagement posée sur l'oreiller avec ses cheveux bien coiffés, Emma a simplement l'air de dormir ou de se reposer. Chabrol suit le texte de Flaubert à la lettre, mettant en scène les détails les plus prosaïques et les plus réalistes de l'agonie d'Emma, comme les cheveux défaits, le visage en sueur, la *langue tout entière* qui sort de la bouche et les vomissements. Si Emma a *un affreux goût d'encre dans la bouche* et se met à *vomir du sang*, Chabrol lui fera donc vomir de l'encre bleue ! Ce goût d'encre qu'elle a dans la bouche, c'est celui des livres qu'elle a ingurgités. Emma vomit ses lectures, elle subit une *purgation* de ses clichés (*elle est purgée*, dit M. Canivet). Les lectures sont donc convoquées à sa mort, comme elles ont façonné sa vie.

De plus, le gros plan sur le visage d'Emma à l'agonie est teinté de bleu. Cette couleur revêt aussi une dimension métaphysique qui vaut comme métaphore du passage et de la montée vers les cieux : *Des gouttes suintaient sur sa figure bleuâtre, qui semblait comme figée dans l'exaltation d'une vapeur métallique.*

Chez Sophie Barthes, on ne lit aucune référence à la religion : Emma meurt seule dans une forêt, mais sa mort n'est pas une agonie affreuse, malgré ses souffrances. Emma meurt essoufflée, comme elle a vécu, à courir après des hommes-chimères. La mort d'Emma est complètement différente de celle du roman. Les différences sont nombreuses : Emma ne s'empoisonne pas avec l'arsenic entreposé chez Homais (1h 44 :00) mais avec une fiole trouvée dans les affaires de son mari, elle va mourir, seule, loin du domicile conjugal, dans un chemin de forêt. Ainsi on ne voit pas défiler tout Yonville au chevet d'Emma, on n'y voit pas plus Charles éploré, ni Bournisien en train d'administrer les derniers sacrements, ni les docteurs Canivet et Larivière, ni Homais donner son repas. C'est seulement à la tombée du soir que Charles, accompagné de tous les villageois, part à sa recherche (1h.46 :46). Cette métamorphose insiste sur la profonde solitude d'Emma au moment de mourir, ce qui se rapproche de l'esprit de Flaubert. Néanmoins la mort d'Emma dans le film est plus *propre* (pas de vomissements, de râles, de cheveux en bataille, de teint livide, de cernes profondes) que dans le roman. La robe d'Emma Bovary a « la couleur des feuilles, ce qui donne un effet caméléon où elle revient dans la terre et meurt comme un animal », affirme la réalisatrice. (Pierrette, 2015).

Conclusion

L'image et l'adaptation cinématographique mettent l'accent sur les diverses techniques de l'écriture scénique, accompagnées de quelques suggestions pour une exploitation pédagogique susceptible d'aider l'enseignant à réaliser les objectifs escomptés en matière de l'enseignement de l'œuvre littéraire par le biais de l'outil audio-visuel. Mais, on a bien vu que l'adaptation cinématographique modifie et supprime des passages entiers du roman. De ce point de vue, on comprend mieux la méfiance de Flaubert à l'égard de l'illustration.

Même si les quatre adaptations de Madame Bovary racontent en effet la vie d'Emma, chaque réalisateur donne pourtant du personnage sa propre vision, son interprétation. La vision de Flaubert sur le monde qui l'entoure et sur les femmes dans les années 1850 ne paraît évidemment plus d'actualité lors des adaptations de son roman. La première d'entre elles, dont l'écart est soixante-seize ans, montre en effet que le réalisateur, quel qu'il soit, porte un autre regard sur le monde et sur le roman de Flaubert.

En effet, l'écart entre l'écriture du roman au XIX^{ème} siècle et sa première adaptation en 1933, soit soixante-seize ans plus tard, et cent trente-six ans avec celle de 1993 montre bien que des changements ont logiquement été opérés. Si Flaubert a donné des caractéristiques propres à Emma, les réalisateurs, étant donné qu'ils ont transformé tout ce qui l'entourait, modifient également et logiquement Emma pour en faire la leur. Ils ont leur propre vision du personnage de Flaubert, et leur image de la femme. Toutefois, les quatre cinéastes parviennent à l'indépendance totale grâce à leur propre point de vue. Le regard qu'ils portent sur le roman de Flaubert évolue au fil des décennies. Leur interprétation se modifie naturellement avec le temps, de même que les personnages changent d'un film à l'autre, et c'est surtout le portrait qu'ils font d'Emma qui se trouve le plus modifié, passant de la romantique à la solitaire puis à l'actrice. Si Flaubert voyait cela, sans doute il attaquerait en justice chaque illustrateur et réalisateur pour outrage à son livre. Mais, que ce soit le roman de Flaubert ou les adaptations cinématographiques, lecteur et spectateur trouvent un plaisir à la constitution d'éléments visuels et sonores réalisée par le passage du roman au film.

Bibliographic references

- ALEXANDRE, W. 2003. Claude Chabrol : la traversée des apparences, Paris: Le Felin, ISBN: 2-86645-459-6.
- ASTRUC, A. 1948. Naissance d'une nouvelle avant-garde », L'Écran français, 144, repris en mars 2018, www.newwavefilm.com/about/camera-stylo-astruc.shtml.
- BOULAT, A. 1991. La (Sé)Vérité sans fards », Première, n° 169.
- CHABROL, C. 1991. Autour d'Emma, Hatier, Paris, ISBN: 978-2218039829.
- VEVERKOVA, D. 2014. Le personnage de Vendredi dans Robinson Crusoé de Daniel Defoe et dans Vendredi ou les limbes du Pacifique de Michel Tournier, XLinguae Journal, Volume 7 Issue 2, ISSN 1337-8384.
- FLAUBERT, G. 2001. Madame Bovary, édition présentée et annotée par Thierry Laget, « Folio classique », Gallimard, Paris.
- GARCIA, A. 1990. L'adaptation du roman au film. I.F. Diffusion-Dujaric, Paris, ISBN : 9782859470456.
- HERMINE, M. 1997. Destins de femmes, désir d'absolu, essai sur Madame Bovary et Thérèse de Lisieux. BEAUCHESNE, Paris.
- LOMAKA, A. O. 2017. Literal approach to translation: a classification and literature review, in XLinguae, Volume 10, Issue 4, ISSN 1337-8384, eISSN 2453-711X.
- PEREZ, E. 2015. Translation and Subtitling of Documentary Films in Teaching Foreign Languages and Intercultural Communication, in XLinguae Journal, Volume 8 Issue 1, ISSN 1337-8384.

PIERRETTE, M. 2015. Madame Bovary, ou comment faire un film d'époque dans "un marché absurde", Propos recueillis à Deauville le 11 septembre 2015.

TRUFFAUT, F. 1954. in Les Cahiers du cinéma, n° 31, janvier 1954.

Available online :

Édition intégrale du manuscrit de Madame Bovary, <http://www.bovary.fr/>

Les adaptations:

https://flaubert.univ-rouen.fr/derives/mb_cinema.php

<https://www.telerama.fr/cinema/films/madame-bovary,502623.php>

www.allocine.fr/film/fichefilm-11/photos/detail/?cmediafile=18821755

Words: 5570

Characters: 34 467(19,15 standard pages)

Assoc. prof. dr. ValbonaGashi- Berisha

Department of French Language and literature

Faculty of philology, University " HasanPrishtina" of Prishtina

10 000 Prishtina,

Kosovo

Valbonagashi@uni-pr.edu

Dr. LenditaGjikolli

Department of French Language and literature

Faculty of philology, University " HasanPrishtina" of Prishtina

10 000 Prishtina,

Kosovo

Lendita.gjikolli@uni-pr.edu

Dendrocentric mythopoeic paradigm in the poem “Italy – to Lord” by Jane Draycott and the specificity of the translation into Russian

[Дендроцентрическая мифопоэтическая парадигма в стихотворении Джейн Дрейкотт «Из Италии – к Господу» («Italy – to Lord») и специфика перевода текста стихотворения на русский язык]

Nataliya A. Kindrya – Andrei V. Mitichkin

DOI: 10.18355/XL.2019.12.03.11

Abstract

The article is devoted to the problem of faithful translation of a poetic piece with mythopoeic subtext. If one requires doing a comprehensive analysis and comparison of mythologemes in different Indo-European languages in order to find unapparent affinity of words in distantly related languages (for instance, English and Russian), lexico-semantic universals distinguished by M.M. Makovsky are very much applicable. At the moment, the concept of lexico-semantic universals is mostly used for scientific purposes. However, the practice of using such concepts for applied purposes is quite uncommon.

The purpose of our research is to make an appropriate translation of J. Draycott’s “Italy – to Lord” with careful consideration of mythological subtext, using the lexico-semantic universals in order to adequately reflect the mythological semantics and the meaning implied by the author.

In order to do so, we’ve distinguished the conceptual base behind the Draycott’s poem – the World tree myth. Beyond that, we’ve singled out the lexis group associated with this mythologeme: *oak, tree, forest, wood (wooded)*. Afterward, we’ve translated the poem into Russian, trying to abide by the associated lexis group. Based on Makovsky’s comparative dictionaries of the Indo-European languages and supplementary literature, we’ve brought together the nine metaphorical meanings of the World Tree mythology, identified them in the associated lexis of the original text and the text of our translation and compared them.

We have concluded that, having underwent the process of translation, the text still maintains the semantics of the World tree as a metaphor for the Vertical of Fire, Periphery, Other World, Deity, phallic symbols and actions, Old Age and their loss due to barbaric extermination of forests; however, the semantics of The Middle as a symbol of holiness and the starting point, and also the semantics of the Divine Mind and the Universe are lost.

To recover the lost layer of meaning in the translation we used the following methods: additional manifestation of the lost meanings through the associated lexis group (The Snake is a symbol of power, but also a symbol of the Universe); applying the lost meanings to lexemes not associated with the World tree mythologeme (Eng. *Logic* > Russian *razum* > *Bozhestvennyy razum* (Divine Mind); actualization of cultural symbolism (the cross is a crossing point of the Vertical, represented by Russian lexemes *les* (forest, wood), *derevo* (tree) and the Horizontal, represented by Russian lexemes *Bezдна* (Deep), *Mater’* (Mother); the cross is meant to represent the lost meaning of The Middle; introduction of the lexis alluding to the cultural symbolism (the symbol of Universe is a circle with a dot, hence the usage of a Russian lexeme *krugom* (all around); verbalization of the un verbalized metaphorical layer of the original text (Russian lexemes *dom* (house), *shum* (noise), *poseredi* (amidst), *utroba* (womb) > The Middle.

Keywords: translation, English language, Russian language, Indo-European etymology, mythopoeic paradigm

Аннотация

Статья посвящена проблеме адекватного перевода поэтического произведения с мифопоэтическим подтекстом. Для комплексной оценки и сравнения мифологем в индоевропейских языках подходят лексико-семантические универсалии М.М. Маковского, позволяющие находить родство слов из неблизкородственных языков, к которым относятся английский и русский языки. Однако пока лексико-семантические универсалии используются главным образом в научно-исследовательских, а не прикладных целях, в рамках которых существенного опыта их применения нет.

Цель исследования: выполнить перевод на русский язык стихотворения Д. Дрейкотт «Из Италии – к. Господу» с мифологическим подтекстом, используя лексико-семантические универсалии с целью максимально адекватной передачи мифологической семантики и индивидуально-авторских смыслов.

С этой целью нами была выявлена концептуальная основа произведения – миф о Мировом древе, а так же группа лексики, ассоциированная с данной мифологемой: англ. oak «дуб», tree «дерево», forest «лес», wood (wooded) «дерево, лес». Затем мы выполнили перевод стихотворения на русский язык, стараясь сохранить в нем ассоциированную группу лексики, которая, тем не менее, сократилась до 2 лексем (русс. дерево, лес). Опираясь на сравнительно-семасиологические словари индоевропейских языков М.М. Маковского и дополнительную литературу, мы выделили девять метафорических значений мифологемы «Мировое древо», а затем выявили их в группах ассоциированной лексики в текстах оригинала и перевода и сравнили.

Нами обнаружено, что в тексте перевода сохраняется семантика Мирового древа, как метафоры Огненной вертикали, Периферии, Потустороннего мира, Божества, фаллических символов и действий, старости, а так же их потери в связи с варварским уничтожением лесов; утрачивается семантика Середины, как символа святости и точки отсчета, Божественного разума, Вселенной.

Для восполнения утраченных смыслов в тексте перевода мы использовали следующие приемы: дополнительное выявление утерянных смыслов в группе ассоциированной лексики (Змея символ силы, но и символ Вселенной); придание утерянных значений лексемам, не ассоциированным с мифологемой «Мировое древо» (англ. Logic «логика, алгоритм» > русск. разум > «Божественный разум»); актуализация культурологической символики (крест – пересечение Вертикали, представленной лексемами русск. лес, дерево и Горизонтали, представленной лексемами русск. бездна, мать является метафорой утерянного значения «Середина»), а так же введение в текст эквивалентной ей лексики (символ Вселенной – круг с точкой > лексема-эквивалент русск. кругом); вербализация невербализованных метафор оригинального текста с помощью введения в текст новых лексем (лексем русск. дом, шум, посереде, утроба > «Середина»).

Ключевые слова: перевод, английский язык, русский язык, индоевропейская этимология, мифопоэтическая парадигма

Введение

Наличие мифологического и культурологического подтекста в поэтическом произведении *a priori* превращает и без того нелегкий процесс перевода в труднейшую задачу. Наличие и использование методологического инструмента для комплексной оценки мифологем со сравнением их значений в языках оригинала и перевода могло бы способствовать более адекватной передаче мифологической семантики и индивидуально-авторских смыслов, поэтому

исследования, направленные на создание такого инструмента или оптимизацию его применения в практике перевода являются весьма актуальными.

В конце 20 и начале 21 века появились новые методы этимологического анализа, которые существенно дополнили и обогатили традиционные фонетические законы, разработанные ранее. Это метод множественной этимологии В.Н. Топорова, а так же блок семантических законов М.М. Маковского: отбрасывание табуирующих отрицаний и табуирующих преформантов в слове, учет древней символики, учет семантических закономерностей, метод лексико-семантических параллелей (Makovsky, 1989, 1992, 2012). На основе этих методов созданы матрицы – лексико-семантические универсалии в индоевропейских языках (далее – ЛСУИЯ), которые позволяют выявлять глубинное родство слов даже из неблизкородственных языков, к которым относятся английский и русский языки (Makovsky, 2007, 2013).

Эти данные позволяют предположить, что ЛСУИЯ можно использовать в качестве эффективного инструмента для комплексной оценки мифологем в процессе перевода поэтических произведений с мифологическим подтекстом. Проблема заключается в том, что в настоящее время ЛСУИЯ используются главным образом в научно-исследовательских целях и лишь в единичных случаях – для решения прикладных задач перевода (Kretova, 2012a), поэтому существенного опыта их применения в практической области нет.

Цель исследования: выполнить перевод с русского языка на английский язык поэтического произведения с мифологическим подтекстом, используя ЛСУИЯ и оценить эффективность их применения, как методологического инструмента комплексной оценки мифологем с позиции адекватности передачи мифологической семантики и индивидуально-авторских смыслов.

Материалы и методы

В качестве фактического материала – поэтического текста, имеющего яркий мифологический подтекст выбрано стихотворение британской поэтессы и переводчика-медиевиста Д. Дрейкотт «Из Италии – к Господу» (Draycott, 2016: 12).

Для достижения цели исследования поставлены следующие задачи.

1. С помощью культурологического анализа мифологической символики (Makovsky, 1996) определить в тексте оригинала доминирующую мифологему и группу лексики, ассоциированную с ней – мифопоэтическую парадигму (Kretova, 2012b: 141).
2. Перевести текст с английского языка на русский язык, сохраняя по возможности ассоциированную группу лексики.
3. Создать перечень метафорических значений доминирующей мифологемы, используя ЛСУИЯ и дополнительную литературу. Для решения этой задачи использовались сравнительно-семасиологические словари индоевропейских языков в трудах по этимологии М.М. Маковского (Makovsky, 1989, 1992, 1996, 2002, 2007, 2012) и результаты лексико-этимологических исследований его учеников (Grigova, 2008, Batueva, 2008, Vorfolomeeva, 2012); исследование германской космогонии Т.В. Топоровой (Toporova, 1994); культурологическое исследование концепта Мирового древа О.С. Тумановой (Tumanova, 2001); классический труд по индоевропеистике Т.В. Гамкрелидзе и Вяч.Вс. Иванова (Gamkrelidze, 1984); этимологические словари современного английского языка (Makovsky, 1999, 2005, Pattridge, 2009, Hoad, 2000), современного немецкого языка (Makovsky, 2004), протогерманского языка (Kroonen, 2013), французского языка (Wartburg, 1969, Gamillscheg, 1969), латинского языка (Ernout, 2001), русского языка (Semenov, 2003). В ряде случаев привлекались данные из

истории археологии Лондона (Perring, 1991), исследований древесной символики в русской лингвокультуре (Gerashimchenko, 2015).

4. Выявить метафорические значения доминирующей мифологемы в ассоциированной группе лексики текстов оригинала и перевода и сравнить их.

5. При утрате значений доминирующей мифологемы в тексте перевода разработать приемы семантического восполнения утерянных значений и смыслов.

6. Определить прочие мифологемы и их значения в тексте оригинала, выполнить их адекватный перенос в текст перевода; изучить и дать интерпретацию мифологической фабуле произведения.

7. Дать качественную оценку эффективности применения ЛСУИЯ, как инструмента комплексной оценки и сравнения мифологем по их влиянию на адекватность передачи мифологической семантики и индивидуально-авторских смыслов в процессе перевода.

Результаты исследования

В тексте оригинала (таблица № 1А) выявлена концептуальная основа произведения – космогонические мифы о божественном сотворении Вселенной и Мировом древе, как ее дендрологической модели (Makovsky, 1996: 99).

Таблица № 1. Сравнение оригинального текста стихотворения Д. Дрейкотт «Из Италии – к Господу» с текстом его перевода на русский язык

А. Текст оригинала	В. Текст перевода
<p>It's dark in here and forest green: <i>Britannica</i>, sixteen oak trees in a London living room, the little girl, my mother, in the book-case glass. Italy, Ithaca, Izmail, Japan, each page a mainsail, turning, HMS Discovery – <i>none of the rivers of southern Italy is of any great importance.</i></p>	<p>В лесной утробе Лондон, дом; тьма, зелень, деревья кругом и на шестнадцати дубах В гостиной шумит листва; посередине – девчушка-гном с «Британникой» в руках; Шкаф с книгами распахнут, на стекле – из детства матери виденья: звуки, краски... Италия, Итака, Измаил, Япония; страницы – паруса; даль, ветер, скрип оснастки; Лист перевернут, «Эйч-эм-эс Дискавери!» Виват! А дальше – скука, недоразумение: «На южных территориях Италии нет рек великих по размерам и значению».</p>
<p>Like birds on a long-haul flight, let not seas or deserts, cliffs or icy mountain-tops impede you. Jews, Kabir, Kabul, Kaffir, from up here all seems clear (<i>all evil in the world's ascribed to Maya or illusion</i>), then home at last returned from all those navigable miles</p>	<p>Как птицам в долгих перелетах тебе мешают, если не моря или пустыни, Так скалы голые да шапки ледяные, надетые как копы на горные вершины. Евреи, Кабир, Кабул и Каффир, а дальше уж понятно: «Всё мировое зло От наговоров Майя или иллюзии». Зло – сила, но тебе безмерно повезло: К семье и близким возвратиться, одолев едва-едва солёные как пот морские мили; Вновь обрести очаг, знакомые края, где ты был свой и все тебя любили;</p>

<p>to Lichen, Linnet, Logic, London, to find a century has passed, the forest's cleared, the animals all bared and scorched, the gold all brought to light. I look into the glass, discover there myself in dense shade, deep and shadowy as on any wooded island.</p>	<p>И Лондон, где твой род и его сила, семя; и разум – тот, что с миром не вразрез... А что ж вокруг? Сменилось тихо время, столетие прошло; секут под корень лес, Зверье обнажено, обожжено, бесплодны земли; их душу – золото уж вынули давно. Но у меня в руках билет счастливый: смотрю я на стекло, как в чудное окно И вижу в нем себя сквозь плотный сумрак в тенистой бездне девственных лесов; Мне явлено грядущее, там у меня есть место: какой-то из лесистых островов.</p>
--	---

Рассмотрим подробнее метафорическую символику Мирового древа, как главного мифопоэтического образа произведения.

1. Мировое древо является метафорой Вселенной.

Божество сотворило пространство и материю Вселенной из бесструктурного Хаоса в соответствии со своим замыслом, в основе которого была Гармония (Туманова, 2001: 24). Вселенная представлялась древним германцам в виде сферы, состоящей из двух полусфер (Торогова, 1994: 23). У сферы есть неподвижная центральная ось, расположенная вертикально. Относительно нее выпуклая полусфера (мужское начало) является верхом, вогнутая полусфера (женское начало) – низом. Мировая ось – взметнувшийся вверх столб Огня или Огненная вертикаль. Мировая ось структурирует по вертикали пространство Вселенной, которое состоит: из Верхнего мира (Небо); Среднего мира людей на круге земном – суше, по периферии которой плещется Вода; Нижнего мира под сушей и водой (Makovsky, 1996: 134). Вселенная пронизана Светом и Звуком – проявлениями Слова – символа божественной мысли, Логоса (Makovsky, 2005: 97). Трехчастная модель определяет пределы Вселенной в вертикальной проекции (Торогова, 1994: 34). С позиции культуры она отражает идею взаимодействия мужского и женского начал Вселенной с лежащим между ними миром людей (Туманова, 2001: 13).

Морфология дерева повторяет трехчастную структуру пространства Вселенной и является его метафорой (Makovsky, 1992: 69). Крона – Верхний мир, где селятся птицы и живут боги. Пространство между подножием и кроной – Средний мир людей и наземных животных. Корни – Нижний мир хтонических животных и растений, душ умерших.

Точка контакта ствола с поверхностью суши – сакральное место встречи Вертикали (мужского начала) и Горизонтالي (Женского начала) – центр Среднего мира и центр сферы-Вселенной (Торогова, 1994: 29). В пространстве Среднего мира, где живут люди Мировое древо – всегда Центр (ствол) и всегда граница с Периферией (Туманова, 2001: 26), так как размер его кроны определяет пределы пространства Вселенной в горизонтальной проекции (Торогова, 1994: 34). Чем более освоен и обжит мир людей, тем шире крона (Туманова, 2001: 20). Двучастное членение пространства Вселенной в горизонтальной проекции динамично и определяется движением познания и развитием культуры (Туманова, 2001: 25, 32, 33).

Вместе с пространством появилось неотделимое от него Время, которое древние сравнивали с Огнем (и.-е. **uer-* «огонь», но и.-е. **uer-men* «время») и Водой (тох. А *war* «вода») (Makovsky, 1996: 92). У Мирового древа из скандинавской мифологии – ясеня Иггдрасиля часть корней растет вверх, а ветви кроны ближе к земле обращены вниз; вместе они образуют замкнутый «на себя» единый пространственно-временной континуум, в котором свернута вся информация о Вселенной от ее рождения до гибели (Торогова, 1994: 26, Tumanova, 2001: 13). Сравним значения «дерево» и «Вселенная». Авест. *anghu-* «Вселенная», но и.-е. **a(n)g-* «дуб»; гот. *fairhvus* «Вселенная», но и.-е. **perk-* «дуб»; русск. *дуб*, но арм. *mair* «ель»; др.-англ. *weorold* «Вселенная», но авест. *varesa* «дерево»; др.-англ. *wang* «Вселенная», но др.-инд. *vangah* «дерево» (Makovsky, 1996: 102). И.-е. **perk* «дуб», но др.-англ. *feorh* «Вселенная» (Makovsky, 2007: 48). Англ. *wood* «дерево, лес» (< и.-е. **ued-/ueid-* «соединять»), но прусск. *swetan* «Вселенная» (Makovsky, 1996: 165).

2. Мировое древо является метафорой Огненной вертикали.

Дерево символизировало вздымающийся вверх столб пламени, а лес – его пляшущие языки.

Сравним значения «огонь, гореть» и «дерево».

И.-е. **ag-* «огонь» (Makovsky, 1992: 32, 2007: 39), но также и.-е. **ag-/bhag-* «дуб» (Makovsky, 2012: 104). Лексема англ. *oak* «дуб» соотносится с и.-е. корнями **a(i)g-* «дуб» и **ak-* «разрывать» (Makovsky, 1999: 41), «гореть» (Makovsky, 2002: 67). И.-е. **ag-* «огонь», но русск. *огонь* (Grigova, 2008: 18). И.-е. корень **ter-/der-* «огонь, гореть», но и «дерево» (Grigova, 2008: 18). И.-е. корень **ter-/der-* «дерево», но англ. *tree* «дерево» и русск. *дерево* (Makovsky, 1992: 74, 2012: 104). И.-е. **ter-* «дерево», но и.-е. **tris-* «три» – число, олицетворяющее гармонию трехчастной структуры Вселенной (Makovsky, 1999: 381). И.-е. **ued-/ueid-* «рассекать/гнуть» (Makovsky, 2007: 44), «гореть» (Makovsky, 2002: 65), но др.-англ. *widu*, др.-сев. *viðr*, др.-ирл. *fid*, англ. *wood* «дерево, лес» (Makovsky, 1999: 400).

Считается, что лексема англ. *forest* «лес» заимствована из ст.-фр. языка (ст.-фр. *forest* «лес»; фр. *forêt* «лес») и имеет отношение к латинскому словосочетанию *silva forestis* (Patridge, 2009: 1159, Hoad, 2000: 179, Wartburg, 1969: 709, 710, Ernout, 2001: 380). Согласно W. Wartburg, лат. *silva forestis* означает «лес вонне или внешний лес», а его вторая часть *forestis*, получившая впоследствии самостоятельное значение «лес» происходит от лат. *foras* (*foris*) «вне, снаружи» (Wartburg, 1969: 709, 710). Лексема лат. *foris* (*foras*) «вне, снаружи» происходит от и.-е. **d^hwer-* «дверь, вход» (Ernout, 2001: 426) и означает: «за дверью». Лат. *silva forestis* – юридический термин, появившийся при Карле Великом и означающий внешние, «находящиеся за изгородью» некультивированные лесные зоны (в противовес огороженным парковым зонам; лат. *parcus* «внутри»), отведенные для охоты короля. W. Wartburg предложил и альтернативный вариант происхождения лат. *forestis* от лат. *forum* «суд»: тогда лат. *silva forestis* получает толкование, как «лес, находящийся в юрисдикции короля» (Wartburg, 1969: 710). E. Gamillscheg считает, что латинизированный термин *forestis* (*foresta*) «лес» произошел от франкской лексемы **forhist-* «лес», являющейся дериватом протогерманских форм **furhō* «ель, сосна» и **furhisa-* «хвойный лес» (Gamillscheg, 1969: 380). От этих форм происходят лексемы со значением «лес» в других германских языках: др.-в.-нем. *forst*, ср.-н.-нем. *vorst*; др.-сев. *fýri*, др.-англ. *fyrhþ* и ср.-англ. *firth* (> англ. *fir* «ель»), *frith* (там же). Ассимиляция лексемы франк. **forhist* «лес» с второй частью позднелатинского словосочетания *silva forestis* «внешний лес» образовала латинизированный термин *forestis* (*foresta*) со значением «лес», который и был заимствован старофранцузским языком в варианте *forest* (Gamillscheg, 1969: 380, 381). В Европе

суббореального периода (3300 – 400 гг. до н. э.) дубравы были оттеснены хвойными лесами, поэтому лексема и.-е. **perk^w* «дуб» приобрела в германских языках значение «ель, сосна», «хвойный лес» (Gamkrelidze, 1984: 616, 618). Ввиду этого обстоятельства протогерманские формы **furhō* «ель, сосна», **furhisa-* «хвойный лес» (Gamillscheg, 1969: 380), **furhwōn-* «ель» (Kroonen, 2013: 161) являются производными от и.-е. **perk^w* «дуб». Сравним: нем. *Föhre* «ель, сосна», но и.-е. **perk^wos* «дуб» (Makovsky, 204: 141). И.-е. **perk-/perk^w* «дуб», но и.-е. **perk-* «разрывать», «резать/гнуть», «горящие угли, гореть» (Makovsky, 1989: 83, 156).

Лексема русск. *лес* соотносится со значением «огонь». И.-е. корень **as-/es-* имеет значение «гореть» (Grigорова, 2008: 14). Внутрикорневое соотношение значений: и.-е. **es-* «сечь» > «высекать огонь» > и.-е. **as-* «огонь, гореть» (Makovsky, 1992: 45, 2007: 42). Переход значений: и.-е. **es-* «высекать огонь» > и.-е. **leis-* «рассекать» (плоть в процессе ритуальной борьбы) > ирл. *lis, les* «сакральная игра» > русск. *лес*, как место сакральной игры с имитацией борьбы и плясками у сакрального Центра – дерева (Makovsky, 2007: 50, 2004: 168).

Сравним еще значения «огонь» и «дерево». И.-е. **ar-* «гореть», но чет. *aras* «дерево» (Makovsky, 1996: 135, 243). И.-е. **bher-* «гореть», но и.-е. **bherg-* «дерево» и русск. *береза* (Makovsky, 1996: 136). И.-е. **ker-* «гореть», но др.-англ. *hyrst* «лес, холмы», русск. *корень, хворост* (Makovsky, 1989: 86). И.-е. **gai-/kai-* «гореть», но русск. диал. *гай* «лес» (Makovsky, 2002: 73). И.-е. **suel-* «гореть», но лат. *silva* «лес», др.-англ. *sylvan* «лес» (Makovsky, 2002: 66). И.-е. **el-* «огонь» (Makovsky, 1992: 22), но и.-е. **el-* «дерево» и русск. *ель* (Makovsky, 1989: 171).

3. Мировое древо является метафорой центра Мироздания.

Божество расскло Хаос на две равные половины, и появилась Середина – символ вселенской Гармонии (Makovsky, 1999: 221). На Середине, в центре Мироздания «росло» Мировое древо и возносился к Небу его ствол (Makovsky, 1999: 400).

Сравним значения «дерево» и «середина, центр»: и.-е. **kerd-* «середина», но и.-е. **ker-* «дерево», др.-англ. *ceart* «лес» и русск. *середина*; лат. *arbor* «дерево», но и.-ар. *ardha-* «середина»; и.-е. **medh-* «середина» и др.-англ. *midd* «средний», но литов. *medis* «дерево»; ирл. *fid*, др.-англ. *widu*, англ. *wood* «лес, дерево», но литов. *vidus* «середина»; латыш. *pusis* «ель», но латыш. *pus* «половина, середина» (Makovsky, 1996: 135).

Реального объекта, который бы обозначало Мировое древо, нет, как и точного места его нахождения. Для древнего человека Мировое древо находилось в центре освоенного им мира, которым в первую очередь являлся его дом (Makovsky, 1989: 89, Makovsky, 1996: 265). Дом – укрытие от опасности. Переход значений: и.-е. **kewdh-* «укрывать» > др.-англ. *hūs* «дом» > англ. *house* (Торогова, 1994: 35). Дом – «вторая кожа». Переход значений: и.-е. **cu-/cut-* «покрывать» (> лат. *cutis* «кожа») > герм. **cuH-so*, **hūsa-* «дом» > др.-англ. *hūs* «дом» > англ. *house* (Patridge, 2009: 1466, Kroonen, 2013: 260). Дом – рукотворное убежище. Переход значений: и.-е. **dem-* (**dam-*, **dom-*) «строить» > лат. *domus*, герм. *domos*, санскр. *dāmas* «дом» (Patridge, 2009: 860), о.-сл. *domъ* (Semenov, 2003: 263). И.-е. **skeu-* «резать/гнуть» > «плести, ткать» > др.-в.-нем. *hūs*, др.-сакс. *hus*, др.-англ. *hūs*, др.-сев. *hus* «дом» > нем. *haus* «дом», поскольку в древности дома плелись из веток (Makovsky, 2004: 210). Др.-нем. и др.-англ. *hūs* «дом», англ. *house* и нем. *haus* «дом», но о.-сл. *chuzъ* и русск. *хижина* (Semenov, 2003: 534).

Дом, как центр Мироздания рассматривается в двух смыслах: как сакральное место ритуальной коммуникации с богами и как точка отсчета для ориентации в пространстве, освоенном человеком.

Дом – ближайшее место к огню как в прямом (очаг), так и в переносном смысле из-за «соседства» Огненной вертикали, родственной огню в очаге. В доме скрытно совершали таинство жертвоприношения богам, сжигая жертву на огне очага-алтаря. Дом был для древних людей не только жилищем, но и храмом – сакральным местом ритуального общения с Божеством. Сравним значения. Др.-англ. *hūs* «дом», но др.-англ. *husel* «жертвоприношение» (Makovsky, 1996: 51, 149). И.е. **ag-* «огонь», но **ag-* «сакральная игра» и жертвенное животное – «козел» (Makovsky, 2012: 26). Др.-англ. и др.-нем. *hūs* «дом», но гот. *gud-hūs* «храм» (Pattridge, 2009: 1466). Лат. *domus* «дом», но лат. *dominus* «хозяин дома» и поздн. лат. *Dominus* – «Бог» (Pattridge, 2009: 860-861). Таинство сожжения жертвы на алтаре совершалось не только в жилых домах, но и в храмах, которые стояли в центре дворцовых комплексов, царских резиденций, городов. Лондон, упоминаемый в тексте оригинала, основан древними римлянами в своей провинции Британия в 50-60 гг. н.э. и имеет типичную схему застройки всех древнеримских городов. В Лондоне времен императора Клавдия была центральная площадь (форум) со зданием базилики (суд, администрация) и храмом (Perring, 1991:24), поэтому он имеет все признаки святого городо-центра. Жилые дома-храмы с очагами-алтарями, культовые здания и социальные пространства, их включающие несут символику святости, сакрального Центра коммуникации человека с Божеством (Makovsky, 1996: 266).

Центр Мироздания является так же точкой отсчета для ориентации в пространстве-времени Вселенной. В вертикальной проекции движение снизу вверх к Небу – «Добро», сверху вниз к Земле – «Зло» (Batueva, 2008: 12, 13, Makovsky, 1999: 39). В горизонтальной проекции движение к Центру – «Добро», от Центра – «Зло» (Grigороva, 2008: 8, Batueva, 2008: 15, Makovsky, 1999: 39). Все, находящееся внутри Вселенной под кроной Древа – Добро; вовне, на периферии – Зло (Makovsky, 1999: 246). Положение объекта относительно Центра, передающееся лексемами русск. *рядом, возле (во зле)* имеет смысл «Периферия», «Зло» (Batueva, 2008: 15).

4. Мировое древо является метафорой периферии Мироздания.

Пространство «своего» мира требовало отделения от «чужого» с помощью границы, метафорой которой служило дерево, а точнее – боковые пределы его кроны. В реальной жизни граница устанавливалась изгородью, забором, деревянным колом. Все, что снаружи границы отделялось, а то, что внутри – скреплялось.

Сравним значения «дерево» и «граница». И.-е. **mei-* «кол» и «скреплять», и.-е. **mairjo-* «скреплять», но др.-сев. *meidr* «дерево, лес», латыш. *mežs* «лес», русск. *межа, между и место* (Makovsky, 2012: 240, 1989: 83, 129, Торогова, 1994: 57, 58). И.-е. **perk-* «дуб, дерево», но др.-англ. *furh* «межа» (Makovsky, 1989: 156) и др.-англ. *pearroc* «огороженное место» (Makovsky, 1989: 83). И.-е. **mereg-* «граница, край», но др.-сев. *mørk* «лес» (Торогова, 1994: 58). И.-е. **gher-* «огораживать», но герм. **garda-* «внутренний двор», англ. *garden* «сад», ст.-слав. *градъ* «укрепление, город, сад» (Торогова, 1994: 28, Kroonen, 2013: 169) Значение «дерево» соотносится со значениями «дальний», «внешний», «периферия» (Makovsky, 1996: 140, 141), отражая способность «своего» пространства к эксцентрическому расширению за счет достижения периферийной границы и выхода за ее пределы. Сравним. И.-е. **bhag-* «дуб», но и «наружу, вовне» (Makovsky, 2012: 382). Англ. *oak* «дуб», но **bhak-*, **bhok-* «периферия» (Grigороva, 2008: 12, Makovsky, 2002: 73). И.-е. **perk-* «дуб, дерево», но осет. *fars*, ав. *parsva* «ребра, край» (Makovsky, 1989: 156), тох. А. *parne* «внешний», англ. *far* «далекый» (Makovsky, 2005: 197). И.-е. **ter-/*der-* «дерево», но и «далекый» (Makovsky, 2002: 67, 69). Др.-англ. *widu*, англ. *wood*

«лес, дерево», но и.-е. **suet-* «внешний, периферийный» (Makovsky, 2012: 104). И.-е. **er-* «ореховое дерево» (Makovsky, 2012: 136), но и «периферия, край» (Makovsky, 1999: 382). Хет. **aras-* «дерево», но и.-е. **ar-* «выступать вперед, находиться вдали» (Makovsky, 1996: 160). Др.-инд. *vanah* «дерево», но русское *внешний* (Makovsky, 1996: 141).

При выходе человека за границы «своего» мира соответствующий ему пространственно-временной континуум со всей информацией внутри сворачивается в точку, от которой возможно развертывание вонне к новой границе. Точка развертывания – залог будущего развития и свидетель прошлого, т.к. содержит все информационные коды о прошлых состояниях Вселенной (Tumanova, 2001: 30).

5. Мировое дерево является метафорой Божества.

В древности люди поклонялись деревянным столбам-божествам – символам огненного столпа, принося им жертвоприношения (Makovsky, 1996: 66, 2005: 433). Поэтому значения «столб», «шест» соотносятся со значениями «огонь», «божество», «верх». Рассмотрим переход значений «дерево» и «огонь», «верх», «божество». И.-е. **ag-* «дуб», но и «высокий» (Makovsky, 2012: 85) > «верх» > «божество». И.-е. **ter-* «дерево», но перс. **tar-* «верхушка, макушка» (Makovsky, 1999: 222) > «верх» > «божество». И.-е. **ker-* «дерево», но и «верх» (Makovsky, 2012: 85) > «божество». И.-е. **ab-* «дерево» > **kabh-* «гореть» > **kabeiro-* «божество»; англ. диал. *caber* «шест» > «огненный столб» > «божество» (Grigорова, 2008: 22). И.-е. **keldos-* «дерево, лес» > русск. *кол* (Makovsky, 2012: 85) > «столб огня» > «божество». Русск. *лес* < и.-е. **es-* «сечь» > «высекать огонь» > «гореть» (и.-е. **as-*) > и.-е. **es-* «быть, существовать» (Makovsky, 2007: 42) > «сущий» > и.-е. **oss* «божество» (Makovsky, 1996: 49). Русск. *лес* < и.-е. **es/*as-* «гореть, вздыматься ввысь» > др.-сев. *ass* «шест», «божество» (Makovsky, 2012: 26, 1989: 83). И.-е. **uer-* «гореть, вздыматься вверх», но англ. *swir* «столб» и русск. *верх, ворожить* > божество (Makovsky, 2012: 85). Сравним значения: и.-е. **ag-/ *bhag-* «огонь», «дуб», но русск. *бог* (Makovsky, 2012: 132; 2002: 61); и.-е. **bhok-* «гореть», но англ. *oak* «дуб» и русск. *бог* (Makovsky, 2002: 60).

В процессе сотворения Вселенной Божество расскло и разъединило Хаос на две половины, а затем соединило части в соответствии с принципом Гармонии. «Рвать, сечь/гнуть, плести» – первичная семантическая диада, отождествляемая с действиями Творца (Makovsky, 2012: 15); подражание им – уподобление божеству. Сравним. И.-е. **ak-/*ag-* «дуб», но и «рассекать/гнуть»; и.-е. **ter-/*der* «дерево», но и «рвать, рассекать/гнуть»; и.-е. **perk-/*perk^v-* «дуб», но **perk-/*per-ko* «рассекать/гнуть»; и.-е. **es-* «рассекать», но русск. *лес* (Makovsky, 2007: 42); и.-е. **ued-/*ueid-* «рассекать/гнуть, соединять», но англ. *wood* «дерево, лес» (Makovsky, 2007: 44).

С понятием силы Божества связывалась Змея, которая по представлениям древних не умирала, а лишь меняла кожу и обновлялась. Рассмотрим переходы значений «дерево» – «змея» – «сила». И.-е. **ak-/*ag-* «дуб», но и.-е. **ag-*, **nak-* «змея»; др.-инд. *ahi*, англ. *snake*, русск. *гад* «змея» (Makovsky, 2007: 41; 2005: 432) > «сила». И.-е. **perk-* «дуб», но и.-е. **per-* «змея» (Grigорова, 2008, 16), лат. *vipera* «гадюка» и нем. диал. *Pier* «змея» (Makovsky, 2007: 39) > «сила». И.-е. **ter-/*der* «дерево», но и.-е. **ter-* «змея» (Grigорова, 2008, 16) > «сила». Русск. *лес* < и.-е. **es-* «сечь, рассекать», «существовать» > и.-е. *es-mo* «существовать» > англ. *I am* «я существую», но англ. диал. *easse* «червь, змея» (Grigорова, 2008: 14; Makovsky, 2007: 44) > «сила». Русск. *лес* < и.-е. **es-* «сечь, рассекать» > англ. диал. *easse* «червь, змея» > «сила» > русск. диал. *есльть* «сила, мощь» (Makovsky, 1996: 182). И.-е. **ar-* «дерево» > бретонск. *aer* «змея» » (Grigорова,

2008: 16) > «сила». И.-е. **ker-* «дерево», но и «змея» (Grigороva, 2008: 16) > русск. *червь* и русск. диал. *щур* «червь» (Makovsky, 1996: 177) > «змея» > «сила».

Символом творящего Божества является звук (Makovsky, 1996: 49). Слово – сила, божественная огненная энергия, символ движения Божества и его оружия – меча (Batuева, 2008: 11). Рассмотрим переходы значений «дерево» – «издавать звуки, говорить» – «сила Божества». И.-е. **ag-* «дуб», но и.-е. **ag-* «издавать звуки, говорить» (Makovsky, 2007: 41; 2002: 64) > «сила». И.-е. **ter-/der* «дерево», но лит. *tarti* «говорить» (Grigороva, 2008: 18), лат *fortis* «сильный» (Vorfolomeeva, 2012: 11), кельт. *trigio* «музыка» (Makovsky, 1996: 161) > «сила, гармония». И.-е. **per-k-* «дуб», но и.-е. **per-* «говорить», русск. *сноп*, англ. *spear* «копье» (Makovsky, 1996: 169) > «меч» > «сила». Англ. *wood* «дерево, лес» < и.-е. **ued-/ueid-* «соединять», но и «говорить, издавать звуки» (Makovsky, 2002: 71) > «сила».

6. Мировое древо является метафорой Божественного разума.

Мировое древо кодирует не только структуру пространства, но и функцию соединения ее элементов между собой. И.-е. **ue(i)-* «соединять», но др.-сев. *viðr* «дерево»; и.-е. **mei-* «скреплять», но др.-исл. *teiðr* «дерево»: буквально – «скрепляющее» (Торогова, 1994: 62). Иначе говоря, Мировое древо – путь между объектами Вселенной, по которому происходит движение. Человек гуманизирует пространство и его пути, помещая на них себя. Он получает первичную информацию об объекте через свои органы чувств и восприятие; в первую очередь – глаза и зрение. Сравним: и.-е. **ued-/ueid-* «рассекать», но и.-е. **uid-ē-* «видеть», лат. *videre* и русск. *видеть* (Makovsky, 2007: 44; Торогова, 1994: 130). Сигнал, кодирующий информацию, поступает в мозг, запуская механизмы ее приема, переработки, оценки и хранения, являющиеся физиологическими процессами, на основе которых функционируют мышление и память, строится интеллект – Разум – главный двигатель познания во Вселенной. Переход значений: и.-е. **ueid-* «связывать», но и «знать» > др.-англ. *witan* «знать», англ. *wit* «разум» и русск. *ведать* (Makovsky, 1996: 352; Торогова, 1994: 130). Сравним: и.-е. **ueid-* «знать», но др.-англ. *widu*, англ. *wood* «лес, дерево», ирл. *fid*, др.-сев. *viðr* «дерево» (Makovsky, 1996: 400); и.-е. **ued-men* «разум», но русск. *ум* (Kretova, 2012a: 353).

В древнегерманской модели мира движение мысли, как функции разума в процессе познания сочетает рост (вертикальная проекция Вселенной) и охват вширь (горизонтальная проекция Вселенной) (Торогова, 1994: 134). Мировое древо соотносится с пространством Вселенной в целом, поэтому соответствует универсальному пути познания Вселенной. Однако древние имели в виду главным образом его вертикальную составляющую – движение мысли. Если окинуть внутренним взором (русск. *у-видеть, про-видец*) всю временную ось пространственно-временного континуума от начала до конца Вселенной, то можно получить информацию о ней (русск. *раз-ведать*) в исчерпывающем объеме (Торогова, 1994: 130). В мифопоэтической традиции разум есть движение мысли, пронизывающей пространство и время, как в направлении будущего, так и в направлении прошлого; способность на основе их видения дать интегративную оценку явления в настоящем.

Сравним еще значения «лес, дерево» и «разум». И.-е. **a(n)g-* «дуб», но и.-е. **a(n)g-men* «разум» и русск. *ум* (Makovsky, 1996: 268). И.-е. **ag-* «дуб», но гот. *aha* «разум» (Makovsky, 2002: 72), тох. А *aik* «знать» (Makovsky, 2005: 432). И.-е. **reto* «лес» но лат. *ratio* «разум»; ирл. *caill* «лес», но ирл. *ciall* «разум»; литовск. *medis* «лес», но лат. *meditare* «размышлять» (Makovsky, 1996: 139; 268). Др.-инд. *bodhi* «дерево», но др.-инд. *buddhi* «разум» (Makovsky, 1996: 273).

7. Мировое дерево является метафорой фаллических (креативных) символов и действий.

Сравним значение «дерево» с фаллической символикой. И.-е. **bhag-* «дуб», но др.-инд. *bhaga* «vulva» (Makovsky, 2002: 79). Англ. *wood*, ирл. *fid* «дерево», но др.- русск. *удь* «penis» (Makovsky, 2002: 79). Русск. *лес* (< и.-е. **as-/es-* «гореть»), но хет. *hassis* «мужчина»; русск. *лес* (< и.-е. **es-/kes-* «рассекать»), но хет. *has* «родить» (Makovsky, 2007: 41; 45). Русск. *лес* (< и.-е. **es-* «бить»), но и.-е. **is-* сексуальная энергия, сила, «низ» (Makovsky, 2007: 44), русск. *низ* и церк.-слав. *исто* «testiculus» (Makovsky, 2007: 49). И.-е. **perk-* «дуб», но и.-е. **perk-/per-* «разрывать» и лат. *pario* «рожать» (Makovsky, 1996: 365). И.-е. **ter-/der* «дерево», но и «быстро двигаться», «тереть/драть» > «соитие»; и.-е. **ter-/der* «дерево», но др.-англ. *teors* «penis», ирл. *torr* «матка», лит. *turėti* «иметь потомство» (Makovsky, 2007: 54; 1996: 138), русск. *драть* (Makovsky, 1996: 336), *терзать* и *драка* – «борьба, как часть акта творения-оплодо-творения».

Сравним еще. И.-е. **ar-* «дерево», но и «вздыматься вверх», «мужчина», «соитие» (Makovsky, 1996: 83). И.-е. **ar-* «дерево», но и осет. *арун* «рожать», тох. А *ar-* «рожать, производить на свет» (Makovsky, 2002: 73). И.-е. **ker-* «дерево», «творить, производить», «соитие», но тох. **ker-* «половые органы», русск. *крепкий* (Makovsky, 1992: 60; 83; 1996: 135). И.-е. **ker-* «дерево», но русск. *кормить* («поглощение пищи» = «соитие»), русск. диал. *кур* «penis» (Makovsky, 2002: 59). Др.-инд. *vana-* «дерево», но хет. *uen* «соитие»; и.-е. **kūk-* «половые органы», но латышск. *kuoka* «дерево» (Makovsky, 2002: 79).

Атрибутивными характеристиками Бездны (женское начало) являются темнота и пустота, однако пустота – источник рождения. Сравним значения «дерево», «темнота», «пустота». И.-е. **ak-* «дуб», но и «отверстие» (Makovsky, 1996: 38). И.-е. *der-/ter-* «дерево», но и «отверстие», русск. *дыра* (там же). По знантисемии в оппозиции «огонь, свет/темнота» и.-е. *ter-* «дерево» принимает значение «темный» (Makovsky, 2007: 40). И.-е. **der-* «темный», но англ. *dark* «темный» (Makovsky, 2012: 27). И.-е. **perk-* «дуб», но и.-е. **per-* «отверстие» (Makovsky, 1996: 35) и «темный»; греч. *τερκαλος* «темный, пестрый» (Makovsky, 1989: 156). И.-е. **ker-* «дерево», но и «отверстие» (Makovsky, 1996: 39). Хет. *aras* «дерево», но и.-е. **ar-* «отверстие» (Makovsky, 1996: 43; 44).

8. Мировое дерево является метафорой потустороннего мира.

В кроне Мирового древа селились добрые и злые духи, души нерожденных и умерших людей, ожидающих своего времени вступления в цикл Жизни и Смерти » (Makovsky, 2007: 48; 1996: 165; 1999: 383; 400). Мировое дерево – объект потустороннего мира, пристанище для его добрых и злых сил.

Смерть и Жизнь рассматривались древними, как единый цикл: смерть – особое состояние жизни, а жизнь – путь к смерти. Переход от жизни к смерти представлялся древними, как путешествие, совершаемое по воде в направлении от Центра к Периферии (Makovsky, 2002: 70). Души мертвых переправлялись на лодках или кораблях в Нижний мир. Сравним. И.-е. **nau-* «корабль», но и.-е. **nau-* «смерть» (Makovsky, 1989: 138; 2005: 341). И.-е. **ug-* «река», но хет. *ug* «смерть»; русск. *ладья* (для душ умерших), но др.-англ. *lid* «корабль» и *lidan* «умирать» (Makovsky, 1989: 138; 1996: 194).

Однако Смерть – путь к обновлению и возрождению: и.-е. **nau-* «смерть», но и. е. **neuos-* «новый» » (Makovsky, 1989: 138; 2005: 341). Движение к обновлению через водную среду выявляется при сравнении лексем и.-е. **sneu-* «гнуть, связывать» (о плетении вод), **sna-* «вода», но англ. *new* «новый» и русск. *новый* (Makovsky, 1989: 137; 2005: 341). Из Нижнего мира души мертвых, переселившись в птиц (Makovsky, 2005: 106), летят к Мировому древу и поселяются в нем, ожидая нового цикла перехода от Смерти к Жизни »

(Makovsky, 2012: 184). Таким образом, Мировое древо осуществляет функцию медиации при переходе от Смерти к Жизни.

Мировое древо является также образом всегда зеленого, цветущего, дающего плоды, а, значит, и молодого дерева. Вечно зеленая крона Древа и зеленый цвет – символы бесконечности обновления жизни в круге смерти и рождения (Торогова, 1994: 113). И.е. *gher- «сиять, гореть», но англ. *green* «зеленый» (Makovsky, 2002: 66). Рассмотрим переход значений «гореть, сиять, сверкать» и «зеленый». И.е. *gher- «сиять, гореть» (Makovsky, 1989: 142), но и «питаться, поедать» (Makovsky, 1989: 137) и русск. *жрать* (Makovsky, 2002: 65) > «расти, цвести» > англ. *green* «зеленый». И.е. *g^hel- «гореть, сверкать» > лит. *želti (želiū)*, латв. *zelt* «расти, цвести» > русск. *зеленый, зелень* (Kroonen, 2013: 174).

Мифопоэтическая традиция древних германцев ориентирована на идею конца мира – распад связей, гибель Вселенной и богов. А обновление после кризиса Вселенной связывается с растительной символикой цветения, плодородия, изобилия и с возрождением вечно зеленого Мирового древа (Торогова, 1994: 113). Идеальное пространство – рай, где возобновится новый космогонический цикл и возродится Мировое древо, связывается с островом среди океана, изолированным и недостижимым. Сравним: и.е. *ak^wa- «вода», но герм. *ahwō- «остров» (Торогова, 1994: 108). Представление о рае, как о саде на легендарном острове Ирии среди океана существует и в славянской мифологии (Gerasimenko, 2015: 16).

Дерево, соединяя три космических мира, является медиатором коммуникаций между реальным миром людей и внеземными Верхним и Нижним мирами. Сравним значения «дерево» и «потусторонний мир». И.е. *bh-ag- «дуб», но и.е. *bhak- «потусторонний мир, преисподняя»; и.е. der-/*ter- «дерево», но арм. *draht* «потусторонний мир»; др.-инд. *rohi* «дерево», но лат. *orcus* «потусторонний мир»; русск. диал. *рай, райник* «лес, деревья», но русск. *рай* (Makovsky, 2002: 79). Хет. *aras* «лес», но и.е. *ar- «потусторонний мир» (там же), др.-инд. *naraka* (и.е. *ar- «гореть» + *ak- «гореть») «потусторонний мир» (Makovsky, 2002: 67).

9. Мировое древо является метафорой старости и оставшегося позади.

Покидая лесное стойбище, древние люди оставляли стариков позади. Сравним. И.е. *per-k- «дуб», но алб. *plak* «старик»; др.-сев. *vidr* «дерево», но лат. *vetus* «старый»; и.е. *edhla- «хвойное дерево», но др.-англ. *eald* «старый» и англ. *old* «старый»; и.е. *der- «дерево», но русск. *древний*; англ. *tree* «дерево», но и.е. *stru- «старый»; и.е. *ker- «дерево», но ирл. *cúinnia* «старый»; и.е. *er-, *or- «ореховое дерево», но и.е. *ers- «задняя часть тела»; и.е. *reto «лес, роща», но лат. *retro* «позади»; и.е. *ar- «дерево», но русск. *старый* (Makovsky, 1996: 136; 156; 2005: 359). Вектор движения назад имеет отрицательную коннотацию опасности, болезней, несчастий (Vatueva, 2008: 15).

Дендроцентрической парадигмой, ассоциированной с мифологемой Мирового древа, является группа лексем оригинального текста стихотворения со значением «дерево, лес»: англ. *oak* «дуб», *tree* «дерево», *forest* «лес», *wood* (*wooded*) «дерево, лес».

Рассмотрим мифологическую семантику лексем дендроцентрической парадигмы в тексте оригинала.

Лексема англ. *oak* «дуб» (и.е. *a(n)g-, *ag- «дуб» + *ak- «разрывать, гореть») несет в подтексте семантику Вселенной (и.е. *a(n)g-«дуб», но авест. *anghi-* «Вселенная»); Центра – Огненной вертикали (и.е. *ag- «огонь», русск. *огонь*); Периферии (и.е. *bhag- «наружу, вовне»; и.е. *bhak-, *bh-ok- «периферия»); Божества (и.е. *bhag-, *bhok- «дуб», но русск. *бог*; и.е. *ag- «высокий» = верх; и.е. *ag-/ak- «разрывать/гнуть» = часть акта творения; и.е. *ag-, *nak- «змея», др.-инд. *ahi* «змея» = сила; и.е. *ag- «издавать звуки» = символ Бога-Творца);

Божественного разума (и.-е. **ag-* «дуб», но гот. *aha* «разум»); потустороннего мира (и.-е. **bhak-*, **bhok-* «потусторонний мир»); фаллической символики (и.-е. **bhag-* «дуб», но др.-инд. *bhaga-* «vulva»; пустоты, как источника рождения: и.-е. **ak-* «дуб», но и «отверстие»).

Лексема англ. *tree* «дерево» (< и.-е. **ter-/der-* «дерево») несет скрытую семантику Центра – Огненной вертикали (и.-е. **ter-/der-* «гореть»); Периферии (и.-е. **ter-* «далекий»); уподобления Божеству (и.-е. **ter-/der-* «разрывать, рассекать/гнуть» = часть акта творения; и.-е. **ter-* «змея» и «сила»; и.-е. **ter-* «издавать звуки» = символ Бога-Творца); фаллических символов и действий (и.-е. **ter-* «тереть» > «соитие»; и.-е. **ter-* «тереть», но др.-англ. *teors* «penis», ирл. *torr* «матка», лит. *turėti* «иметь потомство», русск. *терзать* – «бороться в процессе оплодотворения»; темноты и пустоты, как источников рождения: и.-е. **ter-* «темный», но и «отверстие, дыра»); потустороннего мира (и.-е. **ter-/der-* «дерево», но арм. *draht* «потусторонний мир»); старого (англ. *tree* «дерево», но и.-е. **stru-* «старый»). Англ. лексема *tree* «дерево» соотносится так же с Числом: и.-е. **ter-* (**tris-*) «три», олицетворяющим Гармонию трехчастной структуры Вселенной.

Лексема англ. *forest* «лес» (< и.-е. **perk-/perk^w* «дуб») несет в подтексте семантику Вселенной (и.-е. **perk-* «дуб», но др.-англ. *feorh* «Вселенная»); Центра – Огненной вертикали (и.-е. **perk-* «горящие угли»); Периферии (и.-е. **perk-* «дуб», но др.-англ. *furh* «межа» = «граница, край», осет. *fars*, ав. *parsva* «ребра, край»); уподобления Божеству (и.-е. **perk-/per-ko* «рассекать/гнуть» = часть акта творения; и.-е. **per-* «змея» = сила; и.-е. **per-* «издавать звуки», русск. *спор* = символ Бога-Творца); фаллических символов (и.-е. **per-* «разрывать», но лат. *pario* «рожать»); пустоты и темноты, как источников рождения (и.-е. **per-* «отверстие, дыра», и.-е. **perk-* «темный»); старого: и.-е. **perk-* «дуб», но алб. *plak* «старик».

Лексема англ. *wood* «дерево, лес» (< и.-е. **ue(i)d-/ued-* «соединять, связывать») несет скрытую семантику Центра – Огненной вертикали (< и.-е. **ue(i)d-/ued-* «гореть»); Центра Мироздания – Средины (др.-англ. *widu*, англ. *wood* «лес, дерево», но литов. *vidus* «середина»); Периферии (англ. *wood* «лес, дерево», но и.-е. **suet-* «внешний, периферийный»); уподобления Божеству (и.-е. **ued-/ueid-* «рассекать/гнуть, соединять» = составные части акта творения); Божественного разума (и.-е. **ueid-* «знать», но др.-англ. *witan* «знать», англ. *wit* «разум» и русск. *ведать*); фаллических символов (др.- русск. *удъ* «penis», но англ. *wood*, ирл. *fid* «дерево»); старого (др.-сев. *vidr* «дерево», но лат. *vetus* «старый»).

Анализ лексем текста оригинала, ассоциированных с мифологемой «Мировое дерево» показывает, что их значения отождествляются главным образом с метафорами, символизирующими мужское, «вертикальное» начало Вселенной: Огненную вертикаль, Божество, Божественный разум и фаллос. Однако женское начало, ассоциированное с мифологемами «Женщина», «Вода», «Хаос», «Земля», «Низ», «Бездна», «Бессознательное», «Зло», «Смерть» (Makovsky, 1996: 34; 76; 146; Batueva: 13) также представлено в оригинальном тексте лексемами англ. *mother* «мать», *girl* «девочка, девушка», *deep* «бездна».

Лексема англ. *mother* «мать» имеет метафорическое значение «Вода» (ср.: и.-е. **mad-* «вода, жидкость»; др.-англ. *modor* «вода»), которая является и частью первичного бесструктурного Хаоса, и божественным первотворением с женским началом, окружающим Вселенную по периферии (Makovsky, 1996: 227; 2005: 326). Понятие Матери связывалось древними также с последним, синим цветовым кругом горящего огня, олицетворяющим потусторонний мир (ср. и.-е. **madhro-* «синий») и с Землей (ср.: др.-в.-нем. *mot* «земля»; латышск. *meita* «девочка») (Makovsky, 2005: 326). Земля же ассоциировалась с могилкой, поглощающей как семя (зерно), так и тела мертвецов: тох. *A pāts* «земля», но

и.е. **pad-* «есть, съесть»; др.-англ. *hruse* «земля», но и.е. **gher-* «есть, съесть» (там же). С могилкой, поглощающей (буквально: «съедающей») фаллос в процессе соития отождествлялись значения «мать», «женщина». Сравним: др.-англ. *wip* «женщина», но хет. *wappi* «могила» (там же). Лексемы англ. *mother* «мать» и русск. (устар.) *матерь* можно истолковать, как сложение корней: гот. *matjan* «есть, съесть» + др.-англ. *teors* «фаллос» = «поглощающая фаллос» (там же). Однако, и зерно в земле, и сперма в вагине «умирают», давая всходы новой жизни (Makovsky, 1999: 229). Плодородие Земли и женщины-Матери – метафора бесконечного круга Смерти и Жизни. Лексемы англ. *mother* «мать» и русск. (устар.) *матерь* несут в подтексте семантику Воды, потустороннего мира, фаллических символов плодородия и единства жизни и смерти.

Значения «женщина», «девушка, девочка» символизировались древними значением «женский половой орган», а последний ассоциировался с горлом или глоткой, поглощающими фаллос и сперму (Makovsky, 2012: 118). Сравним: ср.-англ. *wesenn*, англ. диал. *weasond* «горло, глотка» (< и.е. **ues-* «глотать, съесть»), но осет. *woes* «женщина»; нем. *Kehle* «горло, гортань», но тох. *A. kuli* «женщина»; др.-сев. *brudr* «женщина», но англ. *throat* «горло, глотка» (Makovsky, 2005: 221; 222; 2004: 258). М.М. Маковский полагает, что англ. *girl* «девушка, девочка» может соотноситься с др.-инд. *gir* «глотать, заглатывать» и русск. *жерло, горло* (Makovsky, 2005: 221), неся фаллическую женскую символику, хотя некоторые исследователи считают, что эта лексема имеет кельтские (ср.: ирл. *caile*, др.-ирл. *cale* «девушка, девушка») или германские корни (ср.: ниже-герм. *goere* «молодой человек независимо от пола») (Patridge, 2009: 1280). Сравним еще: и.е. **dhei-* «сосать» (грудь, молоко), но русск. *дева, девочка, девчушка*; дословно: «дитя, вскормленное молоком» (Makovsky, 1992: 52; 1989: 80).

Образ Бездны передается лексемой англ. *deep* «бездна». Бездна – креативное женское начало, ассоциировавшееся с зияющим отверстием, полостью или сосудом, которое является местом, откуда все происходит, и куда все возвращается, включая богов и Вселенную (Makovsky, 2005: 167). Сравним: и.е. **ghei-* «зиять, бездна», но др.-англ. *gear* «бездна» и *gad* «пустота, зияние, дыра» (Makovsky, 1992: 35); др.-англ. *ginian*, др.-сев. *gina*, нем. *Gähnen* «зиять, зевать» и русск. *зиять* (Makovsky, 2004: 156). Неотъемлемыми характеристиками Бездны являются темнота, пустота и глубина. Пустота – символ будущего рождения, отражающий ее женское начало: др.-сев. *tomr* «пустой», но тох. *A tām* «рожать» (Makovsky, 2007: 52). Сравним значения «глубокий» и «бездна»: и.е. **dheubh-/*dhubh-* «глубокий», но др.-англ. *deop*, др.-сакс. *diop*, др.-сев. *djuþr*, англ. *deep*, литовск. *dubius* «глубина, бездна» (Makovsky, 2005: 166; 167). Лексема англ. *deep* «бездна» содержит в подтексте образ непостижимой глубины. Рассмотрим так же переход значений: и.е. **dheubh-/*dhubh-* «глубокий» > и.е. **dhub-no-* «основание, дно» > русск. *дно* (Makovsky, 1999: 102; 2005: 166) и *без-дна*.

Мифологема «Птица» ассоциировалась древними с Периферией по отношению к Центру – Мировому древу и стремлением возвратиться к нему, несмотря на любые преграды (Makovsky, 1996: 107, 109). Лексему англ. *bird* «птица» можно истолковать, как сложение корней: и.е. **bher-* «быстро двигаться» + и.е. **di-/*dau-* «гореть» (Makovsky, 1999: 61; 62). Птица – вместилище душ умерших и неродившихся людей (Makovsky, 2005: 106). Переход значений: англ. *bird* «птица» > англ. *breathe* «дышать» > «душа» (Makovsky, 2012: 49; 2005:106). Лексема англ. *bird* «птица» несет в подтексте семантику огня, как символа души (Makovsky, 1999: 383; 400; 2005: 106; 107). Сравним: и.е. **pet-no* «край, сторона, периферия», но русск. *птица* (Makovsky, 2012: 184).

Англ. лексема *lichen* «лишайник» является метафорой сексуальной потенции, жизненной энергии, как основы жизнеспособности и процветания рода. Англ.

lichen «лишайник» соотносится с нем. *Geschlecht* «род» (Makovsky, 1992: 85). Лексема нем. *Geschlecht* «род» так же соотносится с исл. *lokur* «пенис», корнийск. *lygyon* «гениталии» (< и.-е. **lek-/sleg-* «высекать, бить»), так как рождение ассоциировалось древними с трением дерева о дерево или с борьбой – аналогом первичного сакрального полового акта Божества с Хаосом, в результате которого появилась Вселенная (Makovsky, 2004: 182). Переходы значений «лишайник» и «род»: англ. *lichen* «лишайник»: симбиоз гриба и водоросли > «гриб или нарост в виде гриба» > «низ» > «сексуальная энергия» > «половые органы» > «соитие» > «рожать» > «род» (Makovsky, 1992: 45; 2007: 41); или: англ. *lichen* «лишайник» (< и.-е. **leigh-* «лизать» > русск. *лизать* (Pattridge, 2009: 1772)) > «язык» > фаллическая символика: язык, как орган оплодотворения > «пенис» > «сексуальная сила» > «соитие» > «рожать» > «род». Значение лексемы англ. *home* «дома, домой» имеет отношение к мифологеме «Середина» и освоению человеком пространства Периферии. Вокруг дома человека – «Средины», как точки отсчета в пространстве формировались другие ограниченные (в примитивном понимании – огороженные) территории, освоенные и обжитые им. Для древнего человека к «своим» территориям кроме дома относились двор для пользования членами семьи и домочадцами; поселение – группа домов, где жили члены одного рода. Позже к ним присоединились деревня, где проживали соплеменники; округа, город и страна, где на общей территории селились члены одного социума. «Свое» пространство ассоциировалось с состоянием покоя, лежа. Переход значений: и.-е. **kej-/k^(h)ej-* «лежать» > и.-е. **k^(h)óym-/kej-mo-* «поселение» > герм. **haima-* «поселение» > др.-англ. *hām* «поселение» (Торогова, 1994: 35; Kroonen, 2013: 201). Др.-англ. *hām* имеет также значения «дом, жилище», «дом с землей», «поместье», «группа жилищ» (Pattridge, 2009: 1445). Лексема ср.-англ. *ham* имеет те же значения, но и дополнена новыми: «место рождения или проживания», «страна» (Hoad, 2000: 219). Весь спектр рассмотренных значений сохранился в лексеме англ. *home* «дома, домой» (Hoad, 2000: 219). В социальном пространстве идея полагания, покоя и принадлежности к «своему» приобрела дополнительную коннотацию неизменности и прочности, личной привязанности. И.-е. **k^(h)ej-wo-* (< **kej-/k^(h)ej-* «лежать») означает «этот, здесь, свой», а и.-е. *k^(h)ej-w-r-* «принадлежащий своим, полноправный член общества» (Торогова, 1994: 98; 99; Kroonen, 2013: 227). Санскр. *śéva-* «любимый, дорогой» (Kroonen, 2013: 227). Др.-сев. *hýrr* «свой, член семьи», «милый, приятный» (Торогова, 1994: 98; 99). Переходы значений: и.-е. **k^(h)ej-wo-* «этот, здесь, свой» > герм. **hīwōn-* «семейная пара, семья» > др.-англ. *hīwan* «семейная пара, член семьи» (Kroonen, 2013: 227); и.-е. **kej-/k^(h)ej-* «лежать» > лат. *cīvis* «горожанин», *cīvitās* «город, государство» > англ. *city* «город», *citizen* «горожанин», «гражданин» (Pattridge, 2009: 519; Hoad, 2000: 78; Kroonen, 2013: 227; Ernout, 2001: 124); и.-е. **k^(h)óym-/kej-mo-* «поселение», но лит. *šeimà* «домочадцы, семья», прусск. *seimīns* «семья» и русск. *семья* (Торогова, 1994: 35; Ernout, 2001: 124). Учитывая географические и социальные аспекты можно заключить, что лексема англ. *home* «дома, домой» означает освоенную людьми, ограниченную территорию совместного проживания размерами от собственного дома до страны, на которой живут полноправные члены одного социума. В русском языке с лексемой англ. *home* «дома, домой» частично совпадают по смыслу лексемы *дом, семья, родина, отечество* и словосочетания *родимые края, знакомые места*.

Обсуждение

Стихотворение Д. Дрейкотт «Из Италии – к Господу» посвящено повсеместному истреблению лесов, как личной проблеме героя стихотворения,

рассматриваемой через призму общечеловеческой и вселенской значимости этой экологической катастрофы.

Текст произведения имеет мифологический подтекст, связанный с семантикой утраты Мирового древа, последствия которой с позиции мифологического мышления представлены ниже.

1. Утрата Мирового древа, как символа Вселенной – исчезновение материи, пространства; пространственно-временного континуума.
2. Утрата Мирового древа, как символа Огненной вертикали – распад трехчастной структуры пространства Вселенной; исчезновение верха и низа, а с ним – тотальная дезинтеграция взаимодействий мужского и женского начала.
3. Утрата Мирового древа, как символа Центра Мироздания – утрата Середины – божественного принципа вселенской Гармонии. С одной стороны это утрата символа святости, сакрального Центра, как канала коммуникации людей с Божеством. С другой стороны, это утрата Центра, как точки отсчета в пространстве «своего» мира человека: дома вместе с его социумом – семьей.
4. Утрата Мирового древа, как символа Периферии освоенного человеком мира – утрата границ «своих» пространств за пределами дома – двора, поселения, деревни, округа, города, страны вместе с членами соответствующих им социумов: родных, близких, односельчан, земляков, членов одной народности, этноса, нации; граждан одной страны. Утрата границ освоенного – невозможность создать точку разветвления для его расширения.
5. Утрата Мирового древа, как символа Божества – утрата его созидательной (творец), регламентирующей (закон), регулирующей (ритуал), карающей (судья), защитной (спаситель, хранитель) функции.
6. Утрата Мирового древа, как символа Божественного разума – исчезновение Пути – функции установления когнитивных связей между человеком (субъектом) и Вселенной: объектом познания; утрата интеллекта и способности к предвидению, как интеграции памяти о прошлом и логических операций вычисления устойчивых тенденций развития будущего.
7. Утрата Мирового древа, как метафоры фаллических символов и действий – потеря мужского и женского креативного начала, способности к продолжению рода.
8. Утрата Мирового древа, как метафоры потустороннего мира – исчезновение медиатора перехода от Смерти к Жизни; утрата способности всего живого к циклическому обновлению и возрождению после гибели Вселенной на этапе ее перехода Небытия к Бытию.
9. Утрата Мирового древа, как метафоры старости и оставшегося позади – утрата памяти и опыта прошлых поколений, преемственности между поколениями.

Обратимся к тексту перевода (таблица №1В). Рассмотрим мифологическую семантику лексем дендроцентрической парадигмы в тексте перевода.

Известно, что и.-е. праформы **ag-*, **perk-* со значением «дуб» не стали (или перестали) употребляться в славянских языках в этом смысле, вероятно из соображений табу, а этимология заменивших их др.-русск. *дубъ* и русск. *дуб* не вполне ясна (Gamkrelidze, 1984: 615; 618). М.М. Маковский соотносит русск. лексемы *дуб*, *дубрава* с литов. *dumbrus* «сырой», *dumbre* «слякоть», латыш. *dumbrs* «болото» (Makovsky, 1989: 64). При переводе на русский язык лексема русск. *дуб*, заменившая лексему англ. *oak* «дуб» не поддерживает мифологический подтекст оригинального текста, и он теряется.

При переводе на русский язык лексема англ. *tree* «дерево» заменена на лексему русск. *дерево*, которая является производным от общего и.-е. корня **ter-/*der-* «дерево», а потому полностью сохраняет семантику: Центра – Огненной вертикали (и.-е. **ter-/*der-* «гореть»); Периферии (и.-е. **ter-* «далеккий»); уподобления Божеству (и.-е. **ter-/*der-* «разрывать, рассекать/гнуть») = часть

акта творения; и.-е. **ter-* «змея» и «сила Божества»; и.-е. **ter-* «издавать звуки» = символ Бога-Творца); фаллических символов и действий (русск. *драть* = «соитие»; и.-е. **ter-* *драть*, но *драка*, как часть сакральной игры; темноты и пустоты, как источника рождения (и.-е. **der-* «отверстие», русск. *дыра*; и.-е. **der-* «темный», но англ. *dark* «темный»); потустороннего мира (и.-е. **ter-/der-* «дерево», но арм. *draht* «потусторонний мир»); старого (русск. *древний*); гармонии трехчастности Вселенной (и.-е. **ter-* «три»).

При переводе на русский язык лексемы англ. *forest* «лес» и англ. *wood* «дерево, лес» заменены на лекему русск. *лес*, несущую в подтексте семантику: Центра – Огненной вертикали (и.-е. **as-/es-* «высекать огонь, гореть»); уподобления Божеству (и.-е. **es-/as-* «гореть, вздыматься ввысь», но др.-исл. *ass* «шест», «божество»; и.-е. **es-* «высекать огонь» > «гореть» (и.-е. **as-*) > и.-е. **es-* «быть, существовать» > «сущий» > и.-е. **oss-* «божество»; и.-е. **es-* «рассекать» = часть акта творения; и.-е. **es-* «сечь», и.-е. **leis* «рассекать» (плоть) = уподобление божеству; и.-е. **es-* «существовать» > и.-е. **es-mo* «существовать» > англ. *I am* «я существую», но англ. диал. *easse* «червь, змея» = «сила»); фаллических символов (русск. *лес*, но хет. *hassis* «мужчина», хет. *has* «родить»; и.-е. **is-* сексуальная энергия, сила), «низ», русск. *низ* и церк.-слав. *исто* «testiculus»).

Итак, в процессе перевода с английского языка на русский количество лексем, ассоциированных с мифологемой «Мировое дерево» сокращается с четырех до двух. Лексемы русск. *дерево*, *лес* сохраняют в подтексте семантику Огненной вертикали, Периферии, Потустороннего мира, Божества, старого и древнего; фаллическую символику, но утрачивают метафорические значения «Вселенная», «Середина, как символ святости и точка отсчета», «Божественный разум».

В тексте оригинала присутствуют еще две метафоры, относящиеся к Мировому дереву, как к родовому дереву, отождествляемому с родом. Лексема англ. *lichen* «лишайник» несет в подтексте семантику сексуальной потенции и плодородия, необходимых для продолжения рода, поэтому при переводе на русский язык лексема англ. *lichen* «лишайник» заменена лексемой русск. *под*. Лексема англ. *linnet* «коноплянка» (< ст.-фр. и фр. *lin* «лен» < лат. *linum* «лен») означает птицу, питающуюся семенами льна (Pattridge, 2009: 1794). Вероятно, лексема англ. *linnet* «коноплянка» также несет в подтексте фаллическую символику, относящуюся к продолжению рода. Возможный переход значений: «коноплянка» > «семена льна» > «семя» > «сперма» > «соитие» > «рожать» > «потомство» > «род». При переводе на русский язык лексема англ. *linnet* «коноплянка» заменена лексемой русск. *семя* > «потомство, род».

Изучим метафорические значения лексем, ассоциированных с женским началом Вселенной в тексте перевода.

При переводе на русский язык лексема англ. *girl* «девочка, девушка» заменена на лексему русск. *девчушка*: исходная фаллическая символика оригинала утрачивается и появляется новый смысл: *дева*; *дитя*, *вскормленное молоком*. При переводе на русский язык лексема англ. *mother* «мать» заменена на лексему от общих и.-е. корней: русск. (устар.) *матерь*, сохраняющую в подтексте семантику Воды, потустороннего мира, фаллическую символику плодородия и единства жизни и смерти. При переводе на русский язык лексема англ. *deep* «бездна» заменена на лексему от общего и.-е. корня русск. *бездна*, сохраняющую семантику безмерной глубины.

При переводе на русский язык лексемы англ. *bird* «птица» заменена лексемой русск. *птица* с метафорическим значением «край, периферия» и семантикой возвращения к Центру в подтексте. Образ «летучего огня», несущего душу умершего человека утрачивается, но появляется семантика стремления к Середине.

При переводе на русский язык лексема англ. *home* «дома, домой» заменена на лексему от общего и.-е. корня русск. *семья*, являющуюся гипонимом и в социальном, и в географическом аспекте, что потребовало введения в текст перевода русских лексем и словосочетаний с частично совпадающими значениями: *очаг (жилище, дом)*, *знакомые края*, *свой*, *любили*, *близкие* для более адекватной передачи смыслов текста оригинала.

Рассмотрим подробнее приемы, позволяющие восстановить в тексте перевода утраченные значения «Божественный разум», «Вселенная» и «Центр Мироздания, Середина».

В отличие от английского языка (англ. *oak* «дуб», но и гот. *aha* «разум» (< и.-е. **ag-* «дуб»); англ. *wood* «дерево, лес», но англ. *wit* «разум» (< и.-е. **ueid-* «связывать, знать»)), в русском языке нет лексем со значениями «дерево» и «лес», несущих в подтексте семантику Божественного разума. Однако в оригинальном тексте присутствует лексема англ. *Logic* «логика» (< др.-гр. Λόγος «рассуждение, мысль, разум»), также несущая семантику интеллекта Божества – Логоса (Pattridge, 2009: 1751). При переводе лексема англ. *Logic* «логика» заменена на лексему русск. *разум* («...*тот, что с миром не вразрез...*»), компенсирующую утрату семантики Мирового (божественного) разума через его «дендрологические» метафоры.

Символ наряду с лексикой участвует в формировании целостного образа. Если лексическая составляющая текста перевода не представляет адекватно смыслы оригинала, то усиливается семантическая нагрузка на его символическую составляющую или в текст перевода вводится словесный эквивалент символа. Например, в тексте оригинала лексема англ. *oak* «дуб» (и.-е. **a(n)g-*«дуб»), но авест. *anghu-* «Вселенная») является метафорой Вселенной, однако этот смысл отсутствует в русском языке. Одним из символов Вселенной является Змея (Makovsky, 1992: 82; 2005: 432). Семантику Змеи несут как лексемы текста оригинала англ. *oak* «дуб», *tree* «дерево», *forest* «лес», *wood* «дерево, лес», так и лексемы переводного текста русск. *дерево и лес*. Следовательно, семантика образа Вселенной передана из текста оригинала в текст перевода через ее символ – Змею. Еще пример: круг (проекция сферы) с точкой посередине, передающей положение Мировой оси сферы-Вселенной и Мирового древа на «круге земном» является символом Вселенной (Торогова, 1994: 22; Tumanova, 2001: 28; 29). Для передачи семантики значения «Вселенная» в текст перевода введен словесный эквивалент символа – лексема русск. *кругом* (т.е. вокруг точки-проекции «Я» во Вселенной), которой нет в оригинале.

Центр Мироздания находится на пересечении вертикальной проекции Вселенной (мужского начала) с ее горизонтальной проекцией (женским началом); это пересечение формирует сложный метафорический образ креста – символа «Средины». Вертикальный компонент креста в текстах оригинала и перевода в рамках «дендрологических» метафор представлен семантикой Огненной вертикали, Божества и фаллической символикой, а его горизонтальный компонент – лексемами со значениями «мать» (англ. *mother* «мать» и русск. (устар.) *матерь*) и «бездна» (англ. *deep* «бездна» и русск. *бездна*). Следовательно, семантика Центра мироздания передается в обоих текстах через его символ – крест, придающий «Средине» дополнительную коннотацию объемности, развернутости в пространстве и времени.

«Середина» отождествляется с домом-храмом, который вместе с другими культовыми пространствами несет функцию символа святости. В тексте оригинала символы святости – «святой город» Лондон и невербализованная метафора «Средины»: дом-храм, ибо словосочетание англ. *living room* «гостиная» подразумевает наличие жилого дома с огнем для жертвоприношений в очаге, которому тропны Огненная вертикаль и осевая часть Мирового древа – ствол. В текст перевода введена русск. лексема *дом*, как метафора «Средины»;

разделены пространства дома и гостиной – центрального помещения с очагом-алтарем, где вместе собираются члены рода для совершения таинства жертвоприношения огню.

Территории, освоенные каждым человеком – это индивидуальное пространство «своего» под кроной Мирового древа; персональные Средний мир и пределы Вселенной. Средний мир – невербализованная метафора «Середины» в тексте оригинала. В антропоморфной модели Вселенной слова, обозначающие живот и его содержимое («утроба», «нутро», «кишки», «внутренности») имеют значение «огонь», «внутри», «середина» (Makovsky, 1999: 159). В текст перевода введено словосочетание «лесная утроба», чтобы обозначить пространство Среднего мира под кроной Мирового древа, а затем внутрь него помещены, в порядке иерархии, выявленные при анализе текста оригинала «свои» территории героя стихотворения: Лондон, дом и гостиная.

Семантику «Середины» несет также лексема шум (*шумит*), введенная в текст перевода: и.-е. **sem-* «середина, половина», но русск. шум (Makovsky, 1996: 170). Образ шумящей листвы на кронах деревьев передает идею сакральности происходящего в художественном пространстве текста перевода.

Помимо лексем русск. дом, шум и словосочетания лесная утроба, несущих в подтексте семантику «Середины», в текст перевода введено также синоним: русск. посреди.

Актуализация символики креста; введение в текст перевода лексем русск. посреди, дом, шум (*шумит*) и словосочетания лесная утроба («внутри, в середине леса») позволяют восполнить утраченный смысл «Середины»; выстроить художественное пространство, как мифологическое, что облегчает его распознавание на уровне восприятия при чтении.

Проанализируем далее мифологическую фабулу оригинального текста и особенности ее интерпретации в тексте перевода.

В первой строфе автор вводит в повествование героя произведения, который, находясь в состоянии молитвенного экстаза (из заглавия следует, что стихотворение – молитва) силой мысли вышел на временную ось Вселенной через временной портал – стекло распахнутой дверцы книжного шкафа. Физическое тело героя находится на временном отрезке, относящемся к 21 веку (“...a century has passed...”), однако его сознание, двигаясь по вертикальному Пути, проторенному к Божеству поколениями шаманов, жрецов и прорицателей, совершает переход в прошлое. Герой попадает в пространственно-временную точку, относящуюся к периоду детства своей матери: гостиную комнату лондонского дома начала 20 века. Перед ним открывается фантазмагорическая картина дремучего леса, растущего прямо в гостиной, которая вплотную подводит воображение читателя к главному мифопоэтическому образу произведения – Мировому дереву.

Положение матери героя не определено четко в тексте оригинала, но очевидно, что оно должно быть совмещено с «Серединой», поскольку позиции, обозначаемые лексемами со значением «рядом» или «возле» отождествляются с Периферией, что не согласуется ни с логикой развития сюжета, ни с мифологической фабулой произведения. Мать героя в тексте перевода находится в центре комнаты родового дома-храма в святом городе Лондоне под сенью Мирового древа: на «Середине», которая является и символом святости, и индивидуальной точкой отсчета пространства-времени ее жизни. Сравним значения: и.-е. **perk-* «дуб», но др.-англ. *feorh* «душа, жизнь» (Makovsky, 2007: 48) и тохар. В *preke* «время» (Makovsky, 1989: 64). Весьма вероятно, что шестнадцать дубов, растущие в гостиной кодируют год рождения матери героя: 1916. Для героя лондонское «семейное гнездо», очевидно, также является

символом святости и индивидуальной точкой отсчета жизненного пространства-времени.

Под маской игры в кругосветное путешествие читателю представлен виток цикла Жизни и Смерти матери героя, а символическое движение ее души по траектории, предначертанной Божеством, то отдаляется (Жизнь → Смерть), то приближается (Смерть → Жизнь) к индивидуальной точке отсчета – Мировому древу в лондонском доме семьи. Хотя дом в Лондоне является истинной точкой отсчета в пространстве ее воображаемого кругосветного путешествия (Лондон (= «Центр») → Италия → Итака → Измаил → Япония → Австралия, где произошла встреча с парусником Джеймса Кука (= «Периферия») → движение к Центру, Италия), однако, если судить только по географическим названиям со страниц «Британники», то это путешествие и началось, и завершилось в Италии. Очевидно, первая часть названия стихотворения «Из Италии – к Господу» отражает формальное содержание сюжета произведения, а вторая – его глубинную, мифологическую суть.

По воде, на виртуальном корабле умершая мать героя в образе девочки, а точнее – ее душа совершает путешествие на Периферию, чтобы попасть в загробный мир. Движение от Центра в направлении Периферии – «Зло», поэтому в поверхностном семантическом слое текста второй строфы закономерно возникает дискурс о природе Зла с перечислением представителей основных религиозно-мистических учений прошлого – евреев с их Каббалой, Иеговой и Христом; индийского поэта-мистика и философа-гуманиста Кабира, которые дополнены словами-триггерами, ассоциирующимися с исламом (Кабул и каффир).

Необходимостью возвращения к Мировому древу для завершения этапа Смерти и совершения перехода к новому витку Жизни обусловлено появление в семантическом пространстве текста мифологемы «Птица». Душой матери движет надежда (она озвучена устами героя), что при воссоединении с Мировым Древом, как древом жизни сексуальная энергия, идущая «снизу», от корней рода вытолкнет ее в новый жизненный цикл (идея – толчок, удар, как в обрядах перехода). Но этим надеждам не суждено сбыться: по всей планете уничтожаются физические носители идеи Мирового древа – деревья и лес; теряется прочная связь человека и его культуры с природой, что делает возрождение невозможным.

Текст третьей строфы, описывающий современную экологическую катастрофу содержит картину Апокалипсиса – распада всех связей и гибели Вселенной. Переход значений: англ. *gold* «золото» и *yellow* «желтый» < и.-е. **ghel-/*ghel-dh-/*ghel-edh-* «гореть, сиять» > «место огня» > русск. *желудок* > «внутренности» > «Центр, как место сосредоточения огня и души» > «душа» (Makovsky, 1999: 154; 2004: 192). Золото, как и недра в целом – «душа» земли: русск. *вынуть душу* – «убить». Атрибутивный признак земли – плодородие (Makovsky, 1999: 229), поэтому «убить» землю – сделать ее бесплодной.

Герой, находясь на временной оси Вселенной, перемещается по ней из прошлого в будущее и видит, как из темного жерла Бездны на острове, находящемся где-то вовне, среди океана рождаются новые Вселенная, Время и Мировое древо. Под его сенью даровано место, как самому герою, так и общечеловеческой надежде на обновление и возрождение. В тексте оригинала присутствует невербализованная метафора «будущее», которая вербализована в тексте перевода введением лексемы русск. *грядущее*, чтобы донести до сознания читателя глубинную семантику мифологического подтекста и связанные с ней авторские идеи оптимизма и гуманизма.

Заключение

В процессе перевода стихотворения Д. Дрейкотт «Из Италии – к Господу» использование ЛСУИЯ позволило определить доминирующую мифологему «Мировое древо» и создать перечень ее метафорических значений; выявить и сравнить метафорические значения мифологемы «Мировое древо» в группах ассоциированной лексики текстов оригинала и перевода; обнаружить утраченные значения мифологемы «Мировое древо» в тексте перевода и на основании точных данных выработать приемы их семантического восполнения; определить метафорические значения и место прочих мифологем в мифологической фабуле произведения; акцентировать внимание не на интерпретации сюжета стихотворения, а на изучении его глубинного мифологического содержания. Предложенный алгоритм действий позволяет в процессе перевода использовать ЛСУИЯ, как эффективный инструмент комплексной оценки мифологем со сравнением их значений в неблизкородственных английском и русском языках. Комплексная оценка мифологем в поэтических произведениях с мифологическим подтекстом способствует более адекватной передаче мифологической семантики и индивидуально-авторских смыслов, что позволяет рекомендовать использование ЛСУИЯ для практического применения в рамках перевода мифопоэтических текстов.

Bibliographical references

- BATUEVA, A.A. 2008. Mythologem of good and evil in Indo-European languages: author's abstract of candidate's thesis. Moscow.
- DRAYCOTT, J. 2016. *The Occupant*. Manchester: Carcanet Press. ISBN 978-1-784-10300-2
- ERNOU, A. – MEILLET, A. 2001. *Dictionnaire Etymologique De La Langue Latine: Histoire Des Mots*. 4 edizione. Klincksieck. ISBN 978-2252033593
- GAMILLSCHEG, E. 1969. *Etymologisches Wörterbuch der französischen Sprache*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag. ISBN 978-3-825-305017
- GAMKRELIDZE, T.V. – IVANOV, V.V. 1984. *Indo-European language and Indo-Europeans. Reconstruction and historical-typological analysis of proto-language and protoculture*. V.2. Tbilisi: Publishing house of Tbilisi University. ISBN 5-45846-728-0
- GERASIMENKO, I.A. – DMITRIEV, Yu.L. 2015. The image of the world tree through the prism of Russian linguoculture. In: *RUDN journal of Russian and foreign languages research and teaching*, vol. 4, pp. 16–22. ISSN 2313-2264
- GRIGOROVA, E.Yu. 2008. *Transformations of the Indo-European root in the light of the history of culture: lexico-etymological and linguocultural research: author's abstract of candidate's thesis*. Moscow: Publishing house of Voenny universitet.
- HOAD, T.F. 2000. *Oxford Concise Dictionary of English Etymology*. New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-192-83098-2
- KRETOVA, L.N. 2012. The anthropocentric mythopoetic paradigm in the poem «Forward» by N.A. Zabolotsky and features of translation of the poem into English. In: *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, vol. 5 (9), pp. 115–122. ISSN 2226-3365
- KRETOVA, L.N. 2012. Mythological component of the image of water in the early lyrics of N. Zabolotsky and the problem of translating a poetic text into English. In: *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, vol. 6 (16), pp. 140–147. ISSN 2226-3365
- KROONEN, G. 2013. *Leiden Indo-European Etymological Dictionary Series: Etymological Dictionary of Proto-Germanic*. Leiden, Boston: Brill. ISBN 978-90-04-18340-7

- MAKOVSKY, M.M. 1989. A wonderful world of words and meanings: illusions and paradoxes in vocabulary and semantics. Moscow: Vysshaya shkola. ISBN 978-5-060-00183-9
- MAKOVSKY, M.M. 1992. Linguistic Genetics: Problems of the ontogenesis of words in Indo-European languages. Moscow: Nauka. ISBN 978-5-02-017114-5
- MAKOVSKY, M.M. 1996. A comparative dictionary of mythological symbols in Indo-European languages: the image of the world and the worlds of images. Moscow: Gumanitarnyj izdatelsky tsentr VLADOS. ISBN 5 -87065-101-8
- MAKOVSKY, M.M. 1999. Historical and etymological dictionary of modern English. Moscow: Publishing house «Dialog». ISBN 5-93883-013-5
- MAKOVSKY, M.M. 2002. Semiotics of Pagan Cults (Mythopoetic Etudes). In: Voprosy yazykoznaniya, vol. 6, pp. 55–81. ISSN 0373-658X
- MAKOVSKY, M.M. 2004. Etymological Dictionary of Modern German: A Word in the Mirror of Human Culture. Moscow: Azbukovnik. ISBN 5-98455-005-9
- MAKOVSKY, M.M. 2005. A large etymological dictionary of modern English: A word in the mirror of human culture. Moscow: Azbukovnik. ISBN 5-98455-015-6
- MAKOVSKY, M.M. 2007. Mythopoetic etudes. In: Voprosy yazykoznaniya, vol. 2, pp. 35–56. ISSN 0373-658X
- MAKOVSKY, M.M. 2012. The phenomenon of taboo in the traditions and language of Indo-Europeans: Essence, forms, development. Moscow: Knizhny dom «LIBROKOM». ISBN 978-5-397-02224-8
- MAKOVSKY, M.M. 2013. Indo-European etymology: Subject, methods, practice. Moscow: Knizhny dom «LIBROKOM». ISBN 978-5-397-00029-1
- PATTRIDGE, E. 2009. Origins: A Short Etymological Dictionary of Modern English. London–New York: Routledge, Taylor&Francis Group. ISBN 0415-474337
- PERRING, D. 1991. Roman London: The Archaeology of London. London: Seaby. ISBN 978-1-852-64039-2
- SEMENOV, A.V. 2003. Etymological dictionary of the Russian language: Series «Russian language from A to Z». Moscow: Publishing house «YUNVES». ISBN 5-88682-149-X
- TOPOROVA, T.V. 1994. The semantic structure of the ancient German world model. Moscow: Publishing house «Radiks». ISBN 5-86463-036-5
- TUMANOVA, O.S. 2001. The concept of the world tree (culturological aspect): author's abstract of candidate's thesis. Rostov-on-Don
- VORFOLOMEEVA, Yu.I. 2012. Mythologem of sound in Indo-European languages (lexico-etymological and linguocultural research): author's abstract of candidate's thesis. Moscow.
- WARTBURG, W. 1969. Französisches etymologisches Wörterbuch. Bd. 3. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Words: 10 327

Characters: 76 854 (44,36 standard pages)

Associate professor Nataliya A. Kindrya, PhD.
 Language Training Department
 Financial University under the Government of the Russian Federation
 125993 (GSP-3), 49 Leningradsky prospekt
 Moscow,
 Russian Federation
 nkindrya@mail.ru

Andrei V. Mitichkin
 major Linguistics, specialty Theory and Practice of Translation
 Novosibirsk State University

30090 1 Pirogova str.
Novosibirsk,
Russian Federation
killamoon112@gmail.com

Towards an innovative model of complementary opposites analysis in the field of sciences and humanities

[Hacia un modelo innovador de analisis de opuestos complementarios en el campo de las ciencias y las humanidades]

Humberto Ortega-Villasenor

DOI: 10.18355/XL.2019.12.03.12

Abstract

These are dark days in Europe, in both developed and developing countries in the Western world. Our human condition and our survival as a species are endangered, under attack from multiples fronts (economic, political, social, moral, among others). The neo-liberalism and free trade of the last 40 years have proven to be less than effective in achieving the type of development that brings benefits, equity and sustainability to the populations that live in the region. Far from it, this development model has fostered social injustice, an unprecedented polarization of processes, growing concentrations of wealth, political and financial power in the hands of the very few, and above all, a monopolistic power wielded by a tiny elite over a wide range of activities that affect the fate of millions of human beings. We believe that a review of the ideas that connect thinkers like Søren Kierkegaard and Karl Marx can serve to build a complex critical scaffolding for understanding the orientation of these developments and estimating their historical weight and transcendence. In fact, we contend that in an extensive and profound sense, the critique that Kierkegaard made of his times (1846) with regard to the bourgeois Christian world comes ironically close to the Marxist critique of the bourgeois capitalist world (1847). This represents a relevant convergence that can shed light on the future consequences of current developments and help to find feasible solutions for preventing or counteracting their negative impact on the majority over the medium and long terms.

Key words: Christianity, historical materialism, neoliberalism, neo-totalitarianism

Resumen

Hoy en día se viven momentos difíciles en Europa, en países desarrollados y en vías de desarrollo del llamado mundo occidental. Nuestra condición humana y supervivencia como especie están en peligro. Son objeto de agresiones múltiples desde varios frentes (económicas, políticas, sociales, morales, entre otras). El neoliberalismo y el libre comercio de los últimos 40 años, no han resultado del todo eficaces en lograr un tipo de desarrollo que resulte equitativo y sustentable para las poblaciones que habitan en la región. Muy por el contrario, han promovido la injusticia social, una inaudita polarización de procesos, la concentración acelerada de la riqueza, el poder político, el financiero y, sobre todo, el poder monopólico que ejerce una minúscula élite sobre un amplio espectro de actividades que afectan el destino de millones de personas. Creemos que, a partir de la revisión de las ideas que ligan a pensadores como Soren Kierkegaard y Karl Marx, es posible construir un andamiaje crítico complejo que nos ayude a entender la tendencia de esos cambios, estimar su peso histórico y caracterizar sus ramificaciones neo-totalitarias para el siglo XXI. De hecho, la crítica que Kierkegaard hace a su época (1846) en torno al mundo burgués-cristiano se acerca con ironía a la crítica marxista del mundo burgués-capitalista (1847); lo cual, resulta una convergencia notable para tratar de anticipar integralmente los desenlaces a futuro de esos fenómenos y encontrar soluciones

viables que permitan prevenir o contrarrestar su impacto negativo para la mayoría en el mediano y largo plazos.

Palabras clave: cristianismo, materialismo histórico, neoliberalismo, neo-totalitarismo

Introducción y contexto

Si queremos sanar nuestro mundo inestable y fracturado, necesitamos cambiar el rumbo y hacerlo ya.

Jason Hickel,
Goldsmiths, Universidad de Londres,
(OXFAM Briefing Paper, 2018: 8)

Si uno se pone a reflexionar, hace cuarenta o cincuenta años nos habría parecido altamente improbable que las formas del marxismo y del cristianismo hubiesen hallado un terraplén común en Europa debido al deterioro político del marxismo y la propia marginación social del cristianismo en esa región del mundo (David Lyle Jeffrey, 2011: 967). En fechas más recientes, sin embargo, un cierto tipo de crítica marxista de las instituciones ha encontrado aliados entre los liberales tradicionales y los cristianos de la cultura intelectual más radicalmente ortodoxa (desde el punto de vista bíblico) especialmente en Gran Bretaña, Canadá y Estados Unidos (Jeffrey, 2011: 967-968). ¿A qué se debe? Quizás, a los escandalosos excesos en los ingresos que percibe un reducidísimo número de personas en comparación con los colectados por miles de millones de seres humanos. Una diferencia que se incrementa día con día, como lo reporta el dramático informe publicado por OXFAM en enero de 2018:

“El año pasado se produjo el mayor aumento de la historia en el número de personas cuyas fortunas superan los mil millones de dólares, con un nuevo millonario cada dos días. En 12 meses, la riqueza de esta élite ha aumentado en 762 000 millones de dólares. Este incremento podría haber terminado con la pobreza extrema en el mundo hasta siete veces. El 82% de la riqueza generada durante el último año fue a parar a manos del 1% más rico, mientras que la riqueza del 50% más pobre no aumentó lo más mínimo. La riqueza extrema de unos pocos se erige sobre el trabajo peligroso y mal remunerado de una mayoría” (S/A, “Premiar el trabajo, no la riqueza”, Informe de OXFAM, enero de 2018:2).

Esta disparidad extrema, trae aparejada necesariamente una deshumanización sin precedentes que avanza a gran velocidad y que abraza un enorme mosaico de actividades. Por esa razón, se justifica discernir sobre el significado de este tema, y lo que consideramos representa una crítica marxista y cristiana emergente, que puede resultar muy valiosa. Lo hacemos, con un enfoque cultural un tanto excéntrico como puede ser el mesoamericano y desde la perspectiva del campo periférico con el que estoy familiarizado, que es el de la interdisciplinariedad. Se recurre a disciplinas humanísticas que no se constriñen al campo de la Teología y la Filosofía, precisamente para dar cabida a otros campos del saber.

Creo que Kierkegaard y Marx comparten una postura equidistante aunque opuesta frente a la dialéctica hegeliana. Por un lado, Marx invierte la estructura dialéctica de Hegel para explicar y resolver las etapas de su materialismo histórico, en tanto que Kierkegaard construye la crítica del mundo cristiano de su época (mitad del siglo XIX), a partir de una convicción religiosa superior y opuesta a la estética y a la ética como rectora de la vida interior y las decisiones del individuo. En ese sentido, ambos planteamientos resultan para nosotros complementarios y paradójicamente

convergentes por su fecundidad en identificar no sólo los errores, exageraciones y desaciertos ocurridos en el siglo XX, por cuanto a emergencia de totalitarismos políticos (como el nazismo, fascismo, comunismo soviético, etc.), sino por las múltiples guerras ocurridas y las dos conflagraciones mundiales que tuvieron lugar en esa centuria.

Sirven también para poder analizar lo que constituye el eje nodal de nuestras preocupaciones en torno a este tema en el siglo XXI y que, entiendo motivan el reunimos con cierta urgencia en esta ocasión. Es inaplazable enfrentar los signos de la decadencia de Occidente, en especial de Estados Unidos, Europa y sus respectivas zonas de influencia en otros continentes, ante los azares que plantea el proyecto de su minúscula plutocracia en su tentativa por señalar el rumbo y dirigir los destinos de la Humanidad en su conjunto. Ese será el propósito de este breve trabajo.

Antecedentes y marco teórico

Como dijo Louis Brandeis, juez de la Corte Suprema de los Estados Unidos, “en este país, podremos tener democracia o podremos tener una enorme riqueza concentrada en las manos de unos pocos, pero no podremos tener ambas cosas a la vez.”

Louis D. Brandeis Legacy Fund for Social Justice,
(En: <https://www.brandeis.edu/legacyfund/bio.htm>)

Antes que otra cosa, es preciso fincar bien el binomio Marx y Kierkegaard desde el punto de vista conceptual. Para ello, vale la pena traer a colación un artículo titulado “El nihilismo europeo” (1940), publicado en español en *El hombre en el centro de la historia*. Ahí, Karl Löwith (célebre alumno alemán de Edmund Husserl y discípulo de Martin Heidegger), reflexiona sobre Kierkegaard y Marx en la misma línea que lo hizo en su clásico *De Hegel a Nietzsche*, a saber:

“Entre los discípulos de Hegel fueron Marx y Kierkegaard quienes comprendieron de la forma más radical el fin inherente a la filosofía hegeliana. Ambos se plantearon, pues, la pregunta de cómo superarlo. Su respuesta fue: un nuevo comienzo sólo puede conseguirse por medio de una ruptura decidida con Hegel, y no mediante la continuación del camino que éste ya recorrió hasta el final [...] Cuando ambos reconocieron que la mediación hegeliana de la razón con la realidad carecía precisamente de realidad, opusieron la decisión a dicha mediación; Marx lo hizo tomando partido por un mundo terrenal nuevo y Kierkegaard, por el viejo Dios cristiano, al tiempo que ambos disolvían el orden establecido, aunque fuera yendo en direcciones contrarias” (Patricia C. Dip, 2011: 2-3).

Por esa razón, Karl Lowith los concibe como pensadores consecuentes con el objeto de describir la crítica al mundo burgués en su forma capitalista (Marx) y cristiana (Kierkegaard). Sin embargo, no todos están de acuerdo. Por ejemplo, para Patricia Dip, Kierkegaard y Marx “no representan un quiebre revolucionario con la filosofía del siglo XIX como lo plantea Lowith” (2011: 3). Esta investigadora aduce varias razones,

“Si bien estos pensadores pueden ser concebidos “conjuntamente” como filósofos que permiten describir la época de la “alienación” a la que conduce el desencantamiento del mundo burgués, mientras la crítica de Marx es “sociológica” y pretende producir efectos emancipatorios, el interés de Kierkegaard es “psicológico” y se centra en una

crítica que no conduce a la búsqueda de la emancipación política sino más bien a la afirmación de la conciencia moral de la burguesía” (Dip, 2011: 3).

Sin embargo, los matices que introduce Dip en su argumentación introducen elementos teóricos substanciales que vienen a configurar un andamiaje capaz de afrontar de manera interdisciplinaria la complejidad del problema y caracterizar con mayor rigor su especificidad en el siglo XXI, sobre todo teniendo en la mira la idea de encontrar soluciones que resulten viables hacia el futuro. (según Dip, 2011: 3-4),

“Si bien la complementariedad puede hallarse en el punto de partida, a saber: la decisión de oponerse a la presunta identidad de pensamiento y realidad defendida por Hegel, ya en el momento de realizar un diagnóstico de la crisis epocal, que el joven Marx describe en términos de alienación y Kierkegaard en términos de “desesperación”, disienten. Este disentimiento en el diagnóstico de la crisis trae consecuencias en lo que respecta a la solución a la misma [...], que tampoco comparten más que en lo que respecta al punto de partida, a saber: el enfrentamiento con Hegel, mediado, en su origen, por Schelling.” (Dip, 2011: 5).

No obstante, estamos convencidos que las diferencias subrayadas por Dip, facilitan el abordaje del fenómeno desde distintas perspectivas (política, económica, social, moral), colocando en el centro del problema la crisis de desigualdad que priva hoy en el mundo occidental. En ese sentido, creo que hay puntos de convergencia fundamentales en el pensamiento de Kierkegaard y de Marx que avalan una concurrencia provechosa para nosotros. Como lo ha expresado Rosa Pavanelli,

“Las personas trabajadoras saben desde hace años que la mayor parte de los beneficios de la globalización está reservada a una pequeña élite que se considera a sí misma intocable. Los mitos del modelo de globalización actual se están desmoronando como si fuera un castillo de naipes, y con ellos cae también la credibilidad de sus defensores y la confianza en las instituciones. La evasión y la elusión fiscal sin tapujos, las privatizaciones, los recortes en los servicios y décadas con los salarios congelados no son producto del azar. Es necesario tomar medidas urgentes y radicales para invertir en servicios públicos universales, generar trabajo decente y redistribuir la riqueza” (S/A, “Premiar el trabajo, no la riqueza”, Informe de OXFAM, enero de 2018: 8).

Materialismo histórico y disyuntiva moral

“Nuestros líderes son conscientes de ello, pero en lugar de adoptar medidas para reducir la concentración de la riqueza y la desigualdad, están más interesados en restringir la democracia y la libertad de expresión para demandar una sociedad más justa”.

Louis D. Brandeis Legacy Fund for Social Justice,
(En: <https://www.brandeis.edu/legacyfund/bio.htm>)

Como bien sabemos, el neoliberalismo y el libre comercio en Occidente no han sido del todo exitosos en los últimos 40 años. Ambos han favorecido un tipo de desarrollo económico desigual entre espacios geográficos, países, y al interior de los países, beneficiando a una élite cada vez más delgada. Algunas zonas crecen más rápido en detrimento de otras que no crecen en proporción ni al mismo tiempo. Como expresa Guy Ryder,

“La mayoría de las personas quiere vivir en sociedades mucho más equitativas. Como reflejo de este deseo, la reducción de la desigualdad se ha convertido en uno de los temas prioritarios en la agenda de las instituciones internacionales y de los líderes políticos. Muestra de ello son los Objetivos de Desarrollo Sustentable de las Naciones Unidas, donde el objetivo 10 establece “reducir la desigualdad en y entre los países”, y el objetivo 8 hace un llamamiento a fomentar un crecimiento económico inclusivo, a alcanzar el pleno empleo y a lograr trabajos decentes para todas las personas.” (S/A, “Premiar el trabajo, no la riqueza” (Informe de OXFAM, enero de 2018.:7).

Como alguna vez observara con sutileza el filósofo Luis Recaséns Siches, lo capital en Marx es su aspiración socialista; en realidad, la teoría económica de la Historia es una curiosa peripecia accidental. Seguramente el afán vital insobornable, animador de toda su existencia –y también de su obra teórica, de manera consciente o más bien subconsciente- fue en Marx una transformación social al servicio de la justicia distributiva, en un sentido colectivista. Más en su época, la principal crítica que se dirigía contra el socialismo era la de que constituía una utopía, un bello sueño irrealizable. Marx quiso fraguar para el socialismo una base muy firme que resistiera sobre todo a esa acusación de ser un ideal de imposible realización: y por eso hizo menos hincapié en un programa de deber ser y tuvo la peregrina ocurrencia de presentarlo como una forzosidad independiente de los designios voluntarios de los hombres, es decir, como un tener que ser, apoyado por una necesidad inexorable, que habría de presentarse en el próximo estadio de la evolución económica (*Véase*, Recaséns, 1965: 452).

Sin embargo, la vitalidad del pensamiento de Marx en el mundo de hoy es de llamar la atención. En los últimos años, se han producido fusiones de importantes compañías privadas y se ha fortalecido la tendencia a la monopolización de las empresas multinacionales en una proporción desmedida (ello en menoscabo de las pequeñas y medianas empresas). Asimismo, se ha expandido la monopolización de los mercados, dando lugar a demasías inaceptables en la concentración del capital. Al grado tal que, en pleno siglo XXI, unas cuantas personas y familias atentan los escenarios políticos, económicos y culturales de Occidente de una manera intimidante, aunque distinta a las formas totalitarias y transpersonalistas del absolutismo, las dictaduras y el estatismo de siglos anteriores (en particular, de los siglos XIX y XX). Valga mencionar como paradoja, que Rusia, China y algunos países asiáticos y escandinavos presentan hoy modalidades y escalas varias que escapan a dicho cartabón.

Recordemos que “son expresiones del transpersonalismo las doctrinas de la Antigüedad pagana, las romántico-traditionalistas, los idearios ultraconservadores, el militarismo, el belicismo, el fascismo, el nazismo, el comunismo soviético y otros programas y realidades similares” (Recaséns, 1965: 502). En este momento, estamos en presencia de una forma de transpersonalismo o totalitarismo muy nueva, de apariencia joven, democrática y global. Sin embargo, al igual que las anteriores, el ser humano “no es considerado como ser moral con dignidad, como persona que tiene una singular misión a cumplir por propia cuenta; por el contrario, es utilizado tan sólo como mero instrumento o material para la realización de finalidades que trascienden su propia existencia. Un artefacto que se maneja como instrumento para fines ajenos a su vida; por lo tanto, se le valúa no como un sujeto que es sustrato de la tarea moral, sino únicamente como mercancía que tiene un precio, en la medida en que resulta aprovechable para una obra transhumana (ajena a la individualidad) (*Véase*, Recaséns, 1965: 502).

El Informe de OXFAM, enero de 2018 señala lo siguiente,

“Los monopolios generan beneficios excesivos para sus propietarios y accionistas a expensas del resto de la economía. La capacidad que tienen los monopolios para generar riqueza extrema queda demostrada en el caso de Carlos Slim, el sexto hombre más rico del mundo. Su fortuna proviene del monopolio casi absoluto que ha sido capaz de ejercer sobre los servicios de comunicaciones (líneas de teléfono fijas, móviles y de banda ancha) en México. La OCDE ha señalado que este monopolio tiene efectos muy negativos sobre los consumidores y la economía en su conjunto” (2018: 12).

Por otra parte, el pensamiento crítico de Kierkegaard a este respecto resulta también asombroso (y me refiero sobre todo a sus trabajos posteriores a Postscript). Kierkegaard buscó rescatar al individuo de la veneración que profesaba por la idea de modernización a ultranza nutrida por un modo de subjetividad egoísta impulsado por la iglesia danesa de su tiempo. “La cristiandad es como la edad en que el hombre decidió construir el Reino de Dios en la tierra. Kierkegaard vio a la cristiandad como una religión cultural, como un mesianismo profano, en el cual el hombre mismo estaba programado para ser el Mesías, en una era que adoraba a los nuevos dioses, el progreso, la ciencia, la educación y la humanidad. Cosas que nos dieron el Siglo de Progreso, un siglo de progresiva preocupación por la criatura en lugar del Creador”. (Howard A. Johnson citado por Owen C. Thomas, 2012: 74). Habrá en este caso que preguntarnos si no es una situación parecida a la que vivimos todos en Occidente. Claro que el cuestionamiento moral también va dirigido a las élites, sobre todo cuando uno pondera su responsabilidad en el ámbito económico,

“El poder del monopolio se agrava por el clientelismo, por la capacidad de los intereses privados de manipular las políticas públicas para reforzar los monopolios existentes y crear otros nuevos. Acuerdos de privatización, entrega de recursos naturales por valores irrisorios, corrupción en las compras públicas, exenciones y bonificaciones fiscales, así como vacíos legales en la regulación fiscal son distintas maneras en que los intereses privados de las personas con influencias se enriquecen a expensas de lo público”. (Informe de OXFAM, enero de 2018: 13).

Si admitimos que estamos en presencia de un neo-totalitarismo, cabe preguntar, ¿En qué consistirían las diferencias entre el transpersonalismo tradicional y el que sufre Occidente en estos últimos años? Básicamente, en que es impulsado no por un Estado u organización regional en particular, sino por una élite que concentra el poder político, económico, social, mediático y cultural del mundo occidental en la actualidad.

“Las fortunas de los súper ricos aumentan aún más gracias a la evasión y elusión fiscal (de los propios súper ricos y de las empresas de las que son dueños o accionistas). Tal y como se ha destapado con los escándalos de los Papeles de Panamá y los Papeles del Paraíso, gracias a una red mundial de paraísos fiscales los súper ricos esconden al fisco al menos 7,6 billones de dólares. Una nueva investigación elaborada por el economista Gabriel Zucman para este informe indica que esto significa que el 1% más rico del mundo evade o elude impuestos por valor de 200 000 millones de dólares. Los países en desarrollo dejan de recaudar por lo menos 170 000 millones en ingresos fiscales de los beneficios de las empresas y de los súper ricos”. (Informe de OXFAM, enero de 2018: 11). [...]

“Incluso multimillonarios que han construido su fortuna operando dentro de mercados competitivos, lo han hecho a base de reducir los salarios y las condiciones laborales de la mano de obra, obligando a los países a entrar en una carrera suicida a la baja en

cuanto a salarios, derechos laborales y beneficios fiscales. Mientras todo esto ocurre, los niños y niñas más pobres del mundo, especialmente, las niñas, están condenadas a vivir toda su vida en la pobreza, ya que las oportunidades sólo llegan a los niños y niñas de las familias ricas” (Informe de OXFAM, enero de 2018: 14).

Los efectos colaterales de esta concentración excesiva del capital y del poder político en Occidente han conducido a la monopolización de procesos variados y requerido el diseño e implementación de medidas cada vez más extremas y sofisticadas. Los beneficios económicos están cada vez más concentrados entre quienes más tienen. Mientras millones de trabajadores y trabajadoras en el mundo siguen percibiendo salarios de pobreza, las retribuciones de los accionistas y de los directivos se han disparado (OECD Employment Outlook, 2012),

“En Sudáfrica, la mitad de todos los ingresos salariales va a parar al 10% más rico, mientras que el 50% más pobre de los trabajadores y trabajadoras apenas recibe el 12% de toda la masa salarial. Con poco más de un día de trabajo, un director general en Estados Unidos gana lo mismo que un trabajador durante todo un año. Sistemáticamente, la mayor parte de los empleados mejor remunerados son hombres. En promedio, a un director general de cualquiera de las cinco mayores empresas del sector textil le basta con trabajar cuatro días para ganar lo mismo que una mujer que trabaja en el mismo sector en Bangladesh durante toda su vida. (S/A, “Premiar el trabajo, no la riqueza” (Informe de OXFAM, enero de 2018: 13).

Esto explica el carácter neta y profundamente anticristiano del ideario transpersonalista que pretende no sólo desconocer por entero la dignidad moral del individuo y degradar al hombre a la condición de siervo o esclavo, de puro medio, desconociendo los principios de la civilización cristiana y las normas de la cultura occidental; también al grado de deshumanización al que parecen apuntar masivamente todas sus estrategias y proyectos: por ejemplo, de disminución poblacional, de desindustrialización, de control ideológico y mediático, de degradación moral, etc. Otra peculiaridad sin precedentes quizás sea la de prescindir del andamiaje de los Estados-nación, desestimando el papel de los nacionalismos, los particularismos culturales, la memoria histórica de los pueblos, las estructuras sociales y familiares, así como el diálogo en foros internacionales multilaterales. Muy por el contrario, se ponderan o exaltan las desigualdades cognitivas, las socio-económicas y culturales de los diversos pueblos y etnias. Se busca preservar a toda costa el dominio de los recursos, el control de la ciencia, la tecnología, los medios de información y la conducta de las mayorías a fin de garantizar los privilegios acumulados.

Objetivos y estrategias

“De hecho, las discontinuidades, inseguridades y volatilidades parecen estar proliferando todo el tiempo y los cambios futuros parecen estar acelerándose hacia nosotros a un ritmo más rápido de lo que podríamos haber esperado”.

Christopher John Parry,
Almirante de la Royal Navy Británica,
(Preámbulo del DCDC Strategic Programme, 2007-2036: iv).

A continuación nos proponemos analizar brevemente cuatro de los vectores apenas esbozados en el párrafo anterior, mismos que definen o caracterizan ese neototalitarismo en el siglo XXI. Lo haremos con base en un estudio muy completo de tendencias estratégicas elaborado por el Centro de Desarrollo de Conceptos y Doctrina del Ministerio de Defensa del Reino Unido. Se trata de un documento que,

no obstante ser base de la política de defensa de ese país, resulta pertinente considerar como fuente informativa confiable, pues con un tratamiento prospectivo interdisciplinario, toma en cuenta variables cruciales que muchas veces son ignoradas o pasadas por alto en diagnósticos académicos y estudios prospectivos serios. Por vía de contraste, se intercalan algunas citas extraídas del último informe de OXFAM, enero de 2018, así como del publicado por esa misma ONG en el año 2014.

1.1. Desindustrialización

Comenzaremos con las estrategias dirigidas a debilitar los ritmos de crecimiento económico y lograr en el mediano y largo plazos, la destrucción del modelo industrial. Se tiene el claro propósito de lograr el crecimiento cero y debilitar el poder económico y político de los Estados-nación en su conjunto, en especial, de los países periféricos que abastecen de recursos materiales y mano de obra (según William I. Robinson, 2014; Daniel Estulin, 2013). Es probable que la economía mundial siga creciendo al 2-3% anual hasta al menos 2020, acompañado de mejoras generales en materia de bienestar, con un crecimiento más espectacular en la región de Asia y del Pacífico. Sin embargo, el crecimiento será desigual, variando entre distintas regiones a lo largo del tiempo. Probablemente África Sahariana se quede atrás de otras regiones debido a factores ambientales y desafíos políticos y demográficos vinculados con la corrupción endémica. (según DCDC Strategic Programme, 2007: 7). De no disminuir los ritmos de crecimiento, la competencia por los recursos de todo tipo se intensificará. Las economías desarrolladas y en desarrollo buscarán asociaciones políticas y económicas con los estados para garantizar suministro (según DCDC Strategic Programme, 2007: 6).

Cabe rememorar los procedimientos para inducir esa desindustrialización, primero se constriñe el poder financiero del Estado-nación, para ser exclusivamente garante de las operaciones financieras y equilibrar la balanza de pagos; luego, se limita la capacidad productiva del Estado para utilizar los recursos financieros disponibles e impulsar los cambios que sean necesarios para reactivar la economía, generar empleo y propiciar un desarrollo más justo y equilibrado que beneficie a la población; Posteriormente, se distienden las reglas financieras, se incentiva la especulación, el desvío de recursos hacia los llamados paraísos fiscales en perjuicio del papel tributario del Estado y del cumplimiento de sus obligaciones económico-sociales e históricas ante sus poblaciones. Finalmente, se mina el poder político y la soberanía del Estado al servicio de los intereses y decisiones de la minúscula casta de personas que detenta los principales medios de producción (*véase* Robinson, 2013).

“Globalización y desregulación son fenómenos que se consideran indisolubles. Esto es un error. Se asume que, cuanto más globalizada e integrada esté la economía, mayor ha de ser la desregularización, y que no es posible tener una cosa sin la otra. Países como Corea del Sur, o más recientemente Brasil, han logrado reducir la desigualdad mientras aumentaban su participación en la economía mundial, y lo han hecho, en parte, gracias a una regulación considerable en varios aspectos de sus economías. La integración de los mercados y de la economía puede ser un importante motor del crecimiento y la prosperidad. Pero ambos deben gestionarse cuidadosamente en el interés de toda la población, de manera que los beneficios del crecimiento se distribuyan justamente. Si no se ejerce ningún control, pueden volverse una amenaza para nuestras democracias y un problema para construir sociedades más equitativas. Es necesario definir una nueva visión de la globalización” (Informe de OXFAM, enero de 2018: 64).

Si uno observa detenidamente, la desregulación per se no ha significado otra cosa, sino la subordinación sistémica de los países periféricos, su dependencia crónica de los países desarrollados, de la inversión del capital foráneo y las grandes transnacionales. Ha conducido al control de los espacios, los recursos naturales y los procesos productivos por parte de estos, al desmantelamiento acelerado de la planta productiva local, la automatización paulatina de los procesos industriales, la depauperación de grandes segmentos poblacionales, el desempleo crónico, la multiplicación de actividades informales para sobrevivir, etc.

“Actualmente, es difícil encontrar un líder político o un líder empresarial que no exprese públicamente su preocupación por la desigualdad. Sin embargo, lo que cuenta son las acciones, no las palabras, y en esto casi todos los líderes suspenden. De hecho, muchos de ellos promueven activamente políticas que contribuyen al aumento de la desigualdad. [...] Development Finance International han elaborado un índice que analiza las políticas adoptadas por 152 Gobiernos en ámbitos que podrían contribuir a hacer frente a la desigualdad, poniendo de manifiesto que la mayoría de los Gobiernos no hace lo suficiente para cerrar la brecha” (Informe de OXFAM, enero de 2018:10).

1.2. Disminución de la población

Cabe preguntar sobre las amenazas que plantea el crecimiento poblacional para la élite bajo las actuales circunstancias. De acuerdo con el estudio de tendencias estratégicas citado, el crecimiento sostenido de la población, la competencia económica agresiva y el aumento del consumo, junto con la rápida modernización y urbanización, da lugar a una intensiva explotación y presión sobre recursos de todo tipo. Estas tendencias se agravarán dadas las consecuencias del cambio climático y los cambios ambientales. En consecuencia, la disponibilidad y el flujo de energía, alimentos y agua serán problemas críticos, con el potencial de fluctuaciones y desequilibrios tanto en la producción como la distribución a nivel global, regional y local (según DCDC Strategic Programme, 2007: 7).

“El equilibrio entre los miembros económicamente activos e inactivos de la sociedad se alterará significativamente y habrá fuertes diferenciales de edad entre el primer mundo que envejece y el tercer mundo juvenil. En general, la población global envejece y el desempleo cíclico se generalizará, especialmente entre los marginados urbanos en crecimiento, que probablemente constituyan el 25% de la población mundial. Marcados desequilibrios de edad, entre regiones y países, junto con los desequilibrios de género, acentuarán y exacerbarán las tensiones, tanto a nivel regional como internacional” (DCDC Strategic Programme, 2007: 8).

Se calcula que para 2035, el 60% de la población mundial vivirá en áreas urbanas. Habrá un crecimiento sustancial en los barrios de asentamientos urbanos no planificados, lo que aumentará el costo de los recursos y el impacto medioambiental. En algunos casos, el desarrollo rápido e incontrolado desafiará la capacidad de crecimiento (según DCDC Strategic Programme, 2007: 8).

Por esas razones, la disminución de la población se ha convertido en una estrategia prioritaria. Obviamente, se contemplan las estrategias tradicionales, como la propagación de las guerras, las guerras de baja intensidad, los conflictos armados, el apoyo a grupos rebeldes y a movimientos de resistencia, la fabricación y suministro de armas, la desaparición forzada, etc. (según Robinson, 2014: 11). Por otro lado, está el desarrollo, producción y proliferación de armas químicas, biológicas, radiológicas y nucleares; el acceso a la tecnología que permite la producción y distribución de

productos químicos, biológicos (según Estulin, 2013: 11-19). Es probable que aumenten las armas radiológicas y nucleares (QBRN). De acuerdo con el Estudio sobre tendencias estratégicas,

“Habrá un mayor riesgo de catástrofe humanitaria en la mayoría de las regiones vulnerables, causadas por una mezcla de cambio climático, presiones sobre los recursos, distribución desigual de la riqueza, el efecto de las enfermedades y la incapacidad de las autoridades para hacer frente al crecimiento de la población y a la urbanización. La migración y la urbanización, dentro de los países y entre las regiones, aumentará presión sobre la infraestructura y la gobernanza y posiblemente desestabilice las comunidades” (DCDC Strategic Programme, 2007: 6).

Colateralmente, se promueve el surgimiento de nuevas enfermedades y nuevas plagas; la modificación genética de semillas, el desarrollo de la industria agro-química y los pesticidas. La monopolización de la agricultura, el control de la industria de alimentos y, de la industria farmacéutica es un hecho.

Finalmente, no debe pasarse por alto que en espacios periféricos de alto valor en recursos naturales para el mercado, está el impulso de técnicas para inducir el miedo en las zonas urbanas, el terror en las zonas rurales y la emigración de comunidades en terrenos apetitosos para el capital transnacional.

1.3. Debilitamiento y desaparición del Estado-nación

De acuerdo con el Estudio sobre tendencias estratégicas, no obstante que la ciudadanía y la seguridad física sigan siendo importantes en el corto plazo, se prevé a futuro que la lealtad de las personas hacia el Estado y las instituciones estatales en algunos países tienda a disminuir o se vuelva cada vez más huidiza y condicional. Esto responde a factores de desgaste de los particularismos impulsados, según esto, por la propia globalización. Es por eso que la valoración del estudio resulta en este renglón un tanto ambigua o ideologizada,

- La nacionalidad y la etnicidad en ciertos países continuará influyendo en el comportamiento del ser humano y en las relaciones internacionales.
- Las comunidades de la diáspora y sus redes serán dinámicas, aunque impredecibles los aspectos políticos, demográficos y económicos de la globalización.
- El origen físico y cultural de la persona continuará siendo significativo para la identidad, pero será cada vez más selectivo, en función de su utilidad en el contexto y el interés personal.
- Las comunidades se formarán cada vez más en derredor de intereses comunes, y se disolverán rápidamente cuando dichos intereses ya no resulten relevantes (según DCDC Strategic Programme, 2007: 10).

Por otra parte, el estudio prevé que algunas áreas geográficas (“incluidos Estados fallidos, provincias o ciudades, y otras agrupaciones de población”), no estarán sujetas a gobernanza y al Estado de derecho. Asegura que los Estados débiles, mientras continúen reclamando derechos de soberanía, subsistirán a través del comercio ilícito y las actividades del crimen organizado, mientras que otros serán ineficaces para frenar la inestabilidad y contener los reclamos y consecuencias ante presiones transnacionales. Señala que los riesgos asociados con estos espacios sin gobierno y/o mal gobernados (“incluida la actividad delictiva endémica, el auspicio o base de los terroristas, la actividad irregular y el conflicto”), es probable que aumenten y se

agreguen a la complejidad y, extensión de las cargas para mantener la integridad del sistema internacional (*Véase* DCDC Strategic Programme, 2007: 16).

Sin embargo, bajo la óptica del Informe de OXFAM, 2014, lo anterior no tiene sustento y es relativo. El debilitamiento del Estado-nación no es atribuible al desvanecimiento inevitable de la mentalidad e idiosincrasia cultural de los pueblos como resultado del desgaste e incidencia de un contexto como la globalización, sino a la apropiación de los procesos políticos y democráticos por parte de las élites económicas (*véase* Estulin, 2016), que buscan un impacto totalizador y transpersonal en beneficio de unos cuantos. Como dice el estudio, estos procesos tienen efectos notables que afectan por igual a países ricos y pobres:

“El presente informe ofrece ejemplos relacionados con la desregulación financiera, la inequidad de los sistemas fiscales, las leyes que facilitan la evasión fiscal, las políticas económicas de austeridad, políticas que perjudican desproporcionadamente a las mujeres y la apropiación de los ingresos derivados del petróleo y la minería. Cada uno de los breves estudios de caso incluidos en el informe pretende dar una idea sobre cómo este secuestro democrático genera una riqueza ilícita que perpetúa la desigualdad económica.” (S/A, “Premiar el trabajo, no la riqueza”, Informe de OXFAM, enero de 2014: 3).

Por ende, se avizora el debilitamiento del Estado-nación con miras a su desaparición; sobre todo de aquellos Estados que siendo soberanos, resultan ser autosuficientes en lo alimentario, ejercen todavía control de buena parte de sus recursos estratégicos y buscan el progreso y la equidad para su población. Véanse como ejemplos países como Irán, Iraq, Siria, Líbano en el oriente medio, Egipto y Libia en África, o Venezuela en Latinoamérica, etc.

Desde el punto de vista político, en esos espacios, las élites (exógenas y/o endógenas) discretamente incentivan el caos, el despojo, la guerra civil, la violencia, el terrorismo, las emigraciones. Y, en el renglón económico, como vimos antes, el crecimiento cero, la depauperación, el hambre, la desesperación, el desplazamiento poblacional interno hacia ámbitos y regiones económicamente irrelevantes, etc. En el ámbito cultural, apuntalan el desarrollo de comunidades cosmopolitas alejadas de la Historia y costumbres de los países de origen, propiciando la manipulación de las ideas y costumbres nacionalistas.

Es por esto que, en este rubro, el propio Estudio sobre tendencias estratégicas barranto de manera velada o simulada sus previsiones como sigue,

- Las presiones transnacionales, la competencia y la globalización pondrán a prueba la robustez y capacidad de recuperación de la gobernanza y los mecanismos sociales en todos los niveles.
- Se requerirán nuevas instituciones de colaboración, filosofías y mecanismos para hacer frente a problemas globales y regionales complejos e interconectados.
- El ejercicio de la soberanía nacional se expresará cada vez más en apoyo de una acción colectiva internacional, pero los regímenes y las políticas seguirán actuando para proteger a sus ciudadanos y mantener sus intereses vitales y estabilidad.
- La responsabilidad de los arreglos internacionales recaerá en los partidos nacionales. Es poco probable el surgimiento de un nuevo poder soberano supranacional (*véase* DCDC Strategic Programme, 2007: 14).

1.4. Des-racionalización, técnicas de control psíquico y cambio de valores culturales

Otra de las líneas estratégicas que modela y caracteriza al transpersonalismo de las élites contemporáneas para reforzar el status quo totalitario e imponer sus enfoques e intereses es la de amplificar o expandir la monopolización del conocimiento, la ciencia y la tecnología con miras a definir sus prioridades y su rumbo. Esto con el fin de fortalecer su postura a largo plazo en términos de concentración del poder, la riqueza y el control social (según Robinson 2013: 8-22).

Se privilegia, por supuesto, el desarrollo selectivo de campos de conocimiento que promuevan directa o indirectamente el evolucionismo, la inteligencia artificial, la nanotecnología, la robótica, el automatismo, etc. El control ideológico y psicosocial de la población se refuerza mediante la educación, el adoctrinamiento y la degradación paulatina de valores humanos. Esto a través de técnicas conductuales y tecnologías de acceso a la información.

“Por una parte, se prevé que la penetración de las TIC permita que más personas accedan y exploten sistemas de información cada vez más interconectados y sofisticados. Por ejemplo, se estima que el 20% de la población africana se suscribió a teléfonos móviles habilitados para Internet en el año 2010. El Internet y las tecnologías asociadas, junto con las comunicaciones portátiles digitalizadas, se han convertido cada vez más en el medio por el cual se distribuye una mayor gama visual, auditiva y escrita de información en rápida expansión, así como productos de entretenimiento” (DCDC Strategic Programme, 2007: 11).

Aunque los progresos de las TIC y los sistemas avanzados de tránsito masivo puedan aumentar la conectividad entre diásporas étnicas o nacionales y sus comunidades de origen, tenderán a reducir alicientes para una genuina integración y asimilación cultural de pueblos y comunidades, al permitir la existencia de comunidades "virtuales" autónomas a través de los continentes. Comunidades, estas últimas, que no siempre estarán en sintonía con el interés y las aspiraciones de los países y culturas de origen, propiciando la homogeneización y uniformidad de la conciencia, el pensamiento y las ideas.

Se presume que el volumen de información disputará los procesos de apoyo a la decisión que estén basados en la gestión del conocimiento 'ordenado' y organizaciones jerárquicas rígidas. Los procesos de vigilancia tecnológica y las agencias de inteligencia se enfrentarán a la velocidad y la diversidad de las innovaciones, que es probable que "aparezcan" con mayor frecuencia. La tasa de innovación tecnológica reducirá el tiempo disponible para la asimilación y control de la 'cultura' propia, lo que aumenta la probabilidad de resultados que las élites no deseen, pues éstas buscan contar con mecanismos eficaces de control social y prevenir así, la transmisión internacional de riesgos sociales, que incluye: violencia intercomunal, terrorismo y delincuencia transnacional, especialmente el tráfico y el comercio ilícitos (*véase* Estulin, 2016: 245-249).

Es de suponer que la innovación, la investigación y el desarrollo científico y tecnológico se originen de fuentes internacionales distintas a las tradicionales (países desarrollados) y, por lo tanto, que la regulación y control de nuevas tecnologías resulte más difícil para las élites. En esos casos, la explotación de las fuentes puede conllevar resultados catastróficos para ellas, especialmente las asociadas con nanotecnología, biotecnología y sistemas de armas. Se puede tratar de algo involuntario, por ejemplo, la nanotecnología o la biotecnología fuera de control, o destinada al desarrollo y uso de energía dirigida o a armas de pulso electromagnético (*según* DCDC Strategic Programme, 2007: 16).

Por cuanto al cambio de valores, el Estudio espera que el secularismo y el materialismo crezcan en importancia en un mundo cada vez más competitivo e interconectado, sobre todo en países en vías de desarrollo, dado que esas tendencias a la despersonalización y deshumanización se encuentran ya bien enraizadas en las regiones más desarrolladas (según Martina Pavlikova, 2018: 59-60).. Mientras tanto, la mezcla cultural, el ritmo del cambio y una rápida confluencia de ideas modernas y tradicionales se prevé al mediano plazo, en tanto que aumente la tendencia hacia el relativismo moral y hacia valores cada vez más pragmáticos.

Sin embargo, el DCDC Strategic Programme vaticina que esta mutación axiológica no será pareja pues generará respuestas variopintas, sobre todo entre minorías y comunidades tradicionalmente definidas, las cuales buscarán refugio en sistemas de creencias más ortodoxos e ideologías políticas diferentes (2007: 12).

Un último cambio de valores se está alistando, el de la familia. El estudio antes referido apunta que los arreglos familiares se volverán económica y socialmente más diversos y fluidos, moldeados por la cultura, el interés y las circunstancias caracterizados por una combinación de relaciones biológicas funcionales. Sin embargo, es probable que las estructuras tradicionales persistan y es probable que el matrimonio formal siga siendo popular, aunque su carácter y resistencia estén determinados por condiciones económicas y los valores culturales en boga o prevalecientes.

Conclusiones

“124 millones de personas en 51 países necesitan ayuda urgente para no morir, alertó un informe elaborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), la Unión Europea (UE) y otros organismos internacionales”.

Nota anónima de Afp
(publicada en el Periódico *La Jornada*,
Viernes 23 de marzo de 2018, p. 36)

El esfuerzo por convocar a dos pensadores tan disímbolos como Karl Marx y Soren Kierkegaard ha sido provechoso. El potencial de utilizar su relación y diferencia sí que parece grande, y nos mueve a pensar que no termina en este texto, ya que desde una visión de conjunto, ha sido posible urdir y sistematizar un modelo de articulación teórica, epistemológica y filosófica que, por lo visto, permite engarzar, comparar y recuperar aportaciones medulares discordantes y de posturas aparentemente antitéticas e irreconciliables, en aras de encontrar correspondencias y solucionar dilemas humanos de una elevada complejidad.

En otras palabras, aunque el modelo fue concebido como herramienta confiable para la demostración de divergencias e identificación de convergencias de este trabajo en particular - relacionadas con un área de estudio específico y en el marco de las disyuntivas que plantea el tránsito hacia un mundo más armónico – percibimos que el esquema bien pudiera transferirse a otros campos del saber científico. Esto es, ser útil como base para hacer propuestas de estudio y eslabonamientos de autores, disyuntivas teóricas o cognitivas equivalentes. Ojalá que el planteamiento pueda resultar de interés y utilidad a estudiosos de otras disciplinas, áreas de la ciencia y las humanidades.

Por otra parte, ha resultado un instrumento innovador al estimar el contenido, peso y trascendencia de las contribuciones de Marx y Kierkegaard. Lo cual, ha permitido ahondar en sus disconformidades, pero también en sus proximidades, cayendo en cuenta que en pleno siglo XXI la mayoría de los seres humanos que habitamos en países y regiones del llamado mundo occidental no somos libres. Vivimos en sociedades aparentemente democráticas, pero atrapados en un sistema neo-totalitario o transpersonal de singular caracterización y manejo por estar vinculado a un fenómeno de concentración excesiva de la riqueza y del poder político en manos de una pequeñísima élite que ansía dirigir sin recato el destino de todos (incluso, convertirse en una cleptocracia sempiterna). Fenómeno que no tiene precedentes históricos. Por eso, el diálogo intercultural entre Marx y Kierkegaard en este trabajo ha sido una encomienda noble y necesaria, un cruce que apuesta por el equilibrio serio y la prudencia. Marx pugna por la igualdad en momentos en que se ha tocado fondo:

“El año pasado, el número de personas cuyas fortunas superan los mil millones alcanzó su máximo histórico, con un nuevo millonario cada dos días. En este momento hay 2 043 millonarios (en dólares) en todo el mundo, de los que nueve de cada diez son hombres. La riqueza de estos millonarios también experimentó un enorme crecimiento, lo suficiente como para poder terminar con la extrema pobreza en el mundo hasta siete veces. El 82% del crecimiento de la riqueza mundial durante el último año fue a parar a manos del 1% más rico, mientras que la del 50% más pobre de la población mundial no aumentó lo más mínimo. Para poner fin a la actual crisis de desigualdad, es necesario que todos los trabajadores y trabajadoras del mundo disfruten de salarios y trabajos dignos. En todo el mundo, la economía del 1% más rico se construye a expensas de trabajos mal pagados, a menudo ocupados por mujeres, que reciben salarios miserables sin que se respeten sus derechos fundamentales” (Informe OXFAM, enero de 2018: 9)

En contraste, Kierkegaard piensa que los individuos en la moderna "sociedad de masas" carecen de "pasión" e individualidad, que la destrucción de las comunidades locales y la creciente igualdad y uniformidad de la experiencia social humana están borrando las diferencias y que tales tendencias no sólo operan a escala regional y nacional, sino que son generalizadas (véase a Sean Sayers, 2011: 11).

Paradójicamente, Marx, aunque también describe la escala creciente de las relaciones sociales modernas, él las toma como efecto inherente a la expansión del capital. Una apreciación que es distinta porque deriva de su crítica al capitalismo. Marx no consideraba que todos los avances hacia la "sociedad de masas" señalados por el filósofo danés fuesen simples y únicamente negativos en sus efectos humanos (según Sayers, 2011:11),

“La globalización, la supresión de las diferencias locales, la igualación de la experiencia social, el crecimiento de la educación y la cultura de masas, incluso el nexo perverso del dinero omnipresente y la alienación provocada por el capitalismo - ninguna de estas tendencias es puramente negativa o destructiva en su incidencia sobre la vida humana. A pesar de que estos desarrollos destruyen las comunidades locales, y fragmentan, "nivelan", homogeneizan o alienan a las personas, al mismo tiempo también crean relaciones y conexiones nuevas y más amplias entre ellas; y al hacerlo, abren oportunidades para el desarrollo y el cultivo de la persona, que antes sólo estaba disponible para una pequeña elite. Sin duda, esta variedad de actividades a menudo adopta formas mercantilizadas que limitan su valor humano. Sin embargo, cualquier explicación adecuada en torno al carácter de la sociedad moderna debe

tomar en cuenta ambos lados de la moneda, tanto el positivo como el negativo” (Sayers, 2011: 12).

Ahora bien, volviendo a Kierkegaard, como expresa el teólogo y filósofo norteamericano Owen Clark Thomas,

“Kierkegaard anhelaba rescatar al individuo que pensaba ilusamente que su espíritu estaba siendo perfeccionado gracias a su participación en la modernización de su país (Dinamarca). Idea que anidaba en el principio filosófico del individualismo desarrollado por Hobbes, Locke, John Stuart Mill y Adam Smith. Para Kierkegaard, este desarrollo nutría una “forma egoísta de subjetividad “[...] Por lo que, consideraba como socrática su obligación de despertar a su lector de tres ilusiones básicas: la ignorancia que pesaba sobre sí mismo, como un ser que se ama en forma egoísta y que desea lograr un identidad pública valiosa y reconocible; su auto convencimiento de que él era un Cristiano modelo; y su creencia en que Dinamarca era una nación cristiana” (2012: 74-75).

Como vemos, tanto Marx como Kierkegaard plantean disyuntivas político-sociales y morales muy poderosas y convergentes para el mundo occidental de nuestros días. No obstante que el existencialismo rechaza la posibilidad de absolutos morales porque ello coloca principios universales por encima de las necesidades concretas de los individuos, ofrece en su lugar una vida libre de autoengaño. Una vida que posee hasta la finitud y la vulnerabilidad de la situación humana y, que acepta que sus acciones individuales siempre tienen un impacto en la vida de los demás (*véase* a Kevin Aho, 2014: 121). Como advierte el Informe OXFAM, enero 2018, actualmente, es difícil encontrar un líder político o un líder empresarial que no exprese públicamente su preocupación por la desigualdad.

Sin embargo, lo que cuenta son las acciones, no las palabras, y en esto casi todos los líderes se detienen. De hecho, muchos de ellos promueven activamente políticas que contribuyen al aumento de la desigualdad. Como expresa Napoleón Gómez, en los tiempos actuales la opulencia y el cinismo son cada vez más evidentes ante la mirada de los que poco o nada tienen. Los protegidos por el gobierno y los beneficiarios de toda esa desigualdad no quisieran que las naciones cambien, sino que el estado de cosas permanezca como está. Esos mismos ven a los promotores de cambio como los factores del retroceso y como los enemigos de la estabilidad y por eso tienen temor a las transformaciones, porque están cómodamente instalados en las mieles del imperio. Esos consideran a los partidarios de las innovaciones, no como sus adversarios políticos, sino como sus enemigos mortales a quienes quisieran destruir o eliminar. Por supuesto que eso se ha convertido en obsesivo y enfermizo para ellos, ya que carecen de todo sentido de responsabilidad social (2018: s/p).

Lo anterior, constituye un compromiso histórico y un dilema moral impostergable para Occidente. Máxime cuando hay Estados y culturas que se han sustraído a esa lógica, como pueden serlo China. Aunque el marxismo haya servido para introducir y hacer posible la modernidad en China de una manera un tanto forzada, como lo han sugerido recientemente Xilin, Yang Huilin y otros filósofos chinos (*véase*, David Lyle Jeffrey, 2011: 978), ha resultado ser menos eficaz para construir simultáneamente una crítica de la modernidad, dado que el marxismo se basa en presuposiciones materialistas en lugar de trascendentes. Sin embargo, ha sido el cristianismo el que paradójicamente ha venido a subsanar tal deficiencia, siendo quizás el puente o punto de encaje que vincule finalmente las reflexiones de Marx y Kierkegaard que hemos convocado en este ensayo.

Como rememora Jeffrey, el eminente filósofo clásico chino Liu Xiaofeng, un marxista y un cristiano, a la vez, al mirar esta genealogía medio siglo después de la revolución de 1949, astutamente observó que "las traducciones de las obras de Marx y de obras clásicas occidentales (sobre filosofía y literatura), introdujeron en China una cultura del humanismo que contenía pensamientos cristianos " (2011: 978). En consecuencia,

"Entre el medio y este mensaje se ha producido una sinergia imprevista y creativa, ahora floreciente en muchas universidades chinas, donde aspectos del cristianismo y el marxismo se yuxtaponen inconscientemente aunque dinámicamente, generando allí por primera vez, tal vez, las condiciones para el surgimiento de algunas de las características sólo encontradas en la historia católica y cristiana de otros lugares anteriores a la Universidad occidental. Condiciones varias que uno espera que al menos Alasdair MacIntyre apreciara, si no totalmente aprobara, el movimiento del marxismo idealista, a través de sus decepciones, a una búsqueda renovada de la verdad y lo bueno en el mundo académico chino en alguna medida refleja su propia desarrollo intelectual personal, a partir de un idealismo marxista anterior basado en principios a su papel maduro como uno de los mejores portavoces contemporáneos para un concepción genuinamente católica de la universidad. Pero cuál es su argumento y resumen conciso de la relación entre la teología y la vida intelectual de la universidad dejar claro, es que ninguna universidad puede permanecer creíblemente abierta a una relación correcta entre la vida de la mente y la búsqueda del bien común que no mantiene y avanza la prominencia de teología y reflexión teológica entre las disciplinas" (Jeffrey, 2011: 978).

Bibliographic references

- AHO, K. 2014. *Existentialism: An Introduction*, Cambridge: Polity Press. 193 p. ISBN 9780745651422
- BRANDEIS L. 2019. Louis D. Brandeis Legacy Fund for Social Justice, Available online: <https://www.brandeis.edu/legacyfund/bio.html>
- DIP, P. C. 2011. Kierkegaard y Marx en la filosofía de la historia de Karl Lowith en Memoria Académica. VIII Jornadas de Investigación en Filosofía, 27 al 29 de noviembre de 2011. La Plata. Espacios de diversión, pp. 1-15. Available online: <http://jornadasfilo.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2011>. ISSN: N/D.
- ESTULIN, D. 2013. *El club de los inmortales*, Ediciones B, S.A., Barcelona, 277 p. ISBN: 9788466653084
- ESTULIN, D. 2015. *Fuera de control*, Editorial Planeta, Barcelona, 334 p. ISBN 10: 6070735994 ISBN 13: 9786070735998
- GÓMEZ URRUTIA, N. 2018. La decadencia moral de un gobierno, Periódico La Jornada, Jueves 5 de abril de 2018. Available online: <http://www.jornada.unam.mx/2018/04/05/opinion/018a1pol>.
- JEFFREY, D. L. 2011. *Marxist and Christian: MacIntyre and the Postmodern University*, en *Nova et Vetera (English Edition)*, Fall 2011, Vol. 9, n.4, pp. 967-989. ISSN 1542-7315
- KIERKEGAARD S. 2009a. *Ejercitación del cristianismo*, (tr. Demetrio Gutiérrez Rivero), Editorial Trotta, Madrid, c1850, 256 p. ISBN: 9788498790559
- KIERKEGAARD S. 2009b. *Concluding Unscientific Postscript*, (tr. Alastair Hannay), Cambridge University Press, Cambridge, UK, 536 p. ISBN-10: 0521709105; ISBN-13: 9780521709101
- KIERKEGAARD S. 1999. *Migajas filosóficas o un poco de filosofía*. (tr. Rafael Larraneta), Editorial Trotta, Valladolid, España, 1999, 111 pp. ISBN: 9788481644418.
- KIERKEGAARD S. 1985. *Mi punto de vista sobre mi labor como escritor*, (tr. José Miguel Velloso), Sarpe, Madrid, c1847, 203 p. ISBN 10: 8472917452; ISBN 13: 9788472917453

- KIERKEGAARD S. 2012. La época presente. (tr. Manfred Swensson), Editorial Trotta, Madrid, 93 pp. ISBN: 978-84-9879-315-4
- KIERKEGAARD S. 2008. La enfermedad mortal. (tr. Demetrio Gutiérrez Rivero), Editorial Trotta, Madrid. ISBN 978-84-9879-055-9
- MARX, K. 1981. El capital, Crítica de la economía política. El proceso global de la producción capitalista en su conjunto, Tomo III, Vol. 8, Siglo XXI Editores, México D.F., pp.791-1314. ISBN: 9789682309168.
- OWEN. C. T. 2012. Kierkegaard's Attack upon Christendom, and the Episcopal Church. En *Anglican Theological Review*, Winter 2012, Vol. 94, n.1, pp.59-78. ISSN: N/D.
- PARRY C. J. 2007. Preámbulo del DCDC Global Strategic Programme, 2007-2037.
- PAVLIKOVA, M. 2018. The Power of Modern Technologies in the Fictional of Don Delillo. En *Komunikacie, Communications*, Vol. 20, n. 2, pp..57-60. ISSN 1335-4205.
- RECASENS SICHES, L. 1965. Tratado general de Filosofía del Derecho. Editorial Porrúa, México, D.F. 717 p. ISBN: 9789700764801
- ROBINSON, W. I. 2013. Una Teoría sobre el capitalismo global. Producción, clase y Estado en un mundo transnacional. (tr. Víctor Acuña Soto y Myrna Alonzo Calles). Siglo XXI Editores, México, D.F., 246p. ISBN: 9786070305177.
- S/A. 2007. DCDC Global Strategic Trends Programme 2007-2036, (Development, Concepts and Doctrine Centre (DCDC), a Directorate General within the UK's Ministry of Defense (MOD), Third edition, London, January 2007, 91p. Available online:
<http://www.mod.uk/DefenceInternet/AboutDefence/Organisation/AgenciesOrganisations/DCDC/> ISBN N/D.
- S/A. OECD Employment Outlook 2012. Summary in Spanish: Available online: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/empl_outlook-2012-sum-es.pdf?expires=1549385905&id=id&accname=guest&checksum=436F5395346FE7D6411F8B2E82DEDF6D.
- S/A. 2018. Premiar el trabajo, no la riqueza, Informe de OXFAM, enero de 2018, publicado por Oxfam GB para Oxfam Internacional, London, 92 p. ISBN 978-1-78748-136-7.
- S/A. 2014. Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica, Informe de OXFAM, n. 178, 20 de enero, 2014, publicado por Oxfam GB para Oxfam Internacional, London, 34 p. ISBN: N/D.
- SAYERS, S. 2011. The Concept of Alienation: Hegelian Themes in Modern Social Thought. In *Marx and Alienation*, Palgrave Macmillan, London, pp. 11 a 13. ISBN: 978-0-230-27654-3.

Words: 9109

Characters: 59 486 (33,05 standard pages)

Prof. Investigador Titular 'C' Humberto Ortega-Villaseñor, PhD.
 Departamento de Estudios Literarios
 Doctorado en Humanidades
 Universidad de Guadalajara
 Parres Arias 150, Esq. Periférico Norte,
 45100 Núcleo Los Belenes
 Zapopan, Jalisco
 México
 Edificio A, primer nivel
 huorvi@gmail.com

Instantial transformation of phraseological units as complex phenomenon

Elena Y. Semushina

DOI: 10.18355/XL.2019.12.03.13

Abstract

The paper focuses on the study of phraseological units of the English and Russian languages, which gives an opportunity to understand cultural life of people, development of the language and culture in general. The reasons for instancial (occasional) changes of the units are revealed, the ways of formation as well. The main types of interaction of certain types of instancial (occasional) phraseological units are defined. The transformations are classified according to the type of structural change, intention of the author, and semantics of the unit. The study of complex cases of transformation of phraseological units are of particular importance as it is the use of a combination of transformations that allows creating the necessary aesthetic effect. The following ways of contextual transformation of phraseological units are examined: substitution, ellipsis (allusion), saturation of context, repetition, cleft use, extended metaphor, expansion. The ways they interact in the discourse with a purpose of creating a complex case of transformation are analyzed. The works of English and Russian writers of the 20th and 21st centuries were subjected to processing. The aspects of meaning that were changed according to a certain type of complex transformation are revealed.

Key words: instancial use, complex transformation, substitution, allusion, cleft use, extended metaphor

Introduction

When creating a certain linguistic context, the author may face a situation when the unit available in the language does not meet the requirements of the native speaker, which leads to the use of occasional (instancial) transformations, including changes in both semantics and structure of the linguistic unit. At the present stage of development of comparative linguistics a complex character of phraseological transformation in the discourse is stated by the majority of linguists, however, there is a significant lack of the systematic analysis of compatibility of cases of instancial phraseological units forming a certain occasional phraseological discourse. As a result, the systematization of variants of discourse saturation comes forward.

A. Naciscione describes discourse analysis as the study of linguistic regularities and irregularities in segments of speech consisting of more than one sentence. Phraseological units can be used in two forms - core and instancial. Core use means that the unit is used in its basic form in the text. Instancial use occurs in speech and depends on relationship of lexical units inside the unit or with other words (Naciscione, 2001).

V. Telia claims that the implementation of instancial phraseological units can be perceived as an error of speech, if the speaker does not change the unit deliberately, being unaware of its figurative meaning (Telia, 1996). Transformations of phraseological units act as logical means of conceptual mechanism of the creative use of the language, and the necessity of the instancial use of the unit is based on the fact that the unit available in the language is not able to perform specialized language function which is required in the discourse (Arsent'eva, 2003). As a result, semantics and structure of the basic unit is changed (additional aspects of meaning, intensifying

expressive aspect, etc.). A weak connection between the components of phraseological units is a prerequisite for the transformation in the discourse.

Instantial phraseological units are characterized by the following characteristics: individual and functional accessory; single use, novelty, expressiveness, ability to change. The change can take place on semantic, lexical, morphological, stylistic and syntactic levels. Modification of semantics may lead to adding new indications, concrete definition of the basic meaning, changes of connotative aspect of the meaning (Bershadszkaya, 1972).

The main types of instancial use of FU are the following: extended metaphor, pun, cleft use, allusion, repetition, phraseological saturation, substitution (Naciscione, 2001). When analyzing the functioning of units, a special role is played by the analysis of not only the unit itself, but also the discourse, as well as ways of interaction of these phenomena. The discourse actualizes the component of meaning which is changed according to the intention of the author.

The conversion potential of a phraseological unit is determined by three factors: syntax, semantics and pragmatics. Syntax and semantics depend on the structure of the language and interconnection of phraseological components, pragmatics is determined by the situation, motives and aims of the speaker. In other words, instancial changes of the unit obey certain rules. Besides, in most cases, transformation of phraseological units has a complex character.

The inner form of the unit is one of the main factors that influence the change of the unit, because mechanisms of forming new unit are based on cognitive basis (Kalenova, 2011).

Results

Extended metaphor

Extended metaphor is a type of instancial transformation of a unit that is based on the creation of additional metaphorical elements, each of which is based on the use of the basic unit. In fact, the extended metaphor is a complex case of instancial transformation of linguistic units with actualization of connotative as well as denotative component of meaning. Extended phraseological metaphor has the following ways of formation, depending on the form of the initial phraseological unit:

a) Formation of extended metaphors is based on the stable basic form of phraseological unit. For example, the phraseological unit “a heavy heart” forms extended metaphor with the help of postpositive expansion and actualizer “to lighten” in English:

She woke on the morning appointed for her initiation into the Shadow Scheme with a heavy heart, which the weather did nothing to lighten. (Lodge, 1989)

The use of a post-positive expansion leads to creation of an extended metaphor in the following example in the Russian language:

Все мы ждем принца на белом коне, но в случае Кузиной жеребец прискакал один (Dontsova, 2005).

b) Formation of extended metaphors is based on the basic form of phraseological unit, which has been transformed previously. For example, phraseological unit “two-faced Janys” is used in a truncated form with explanation that makes the use of extended metaphor reasonable:

I'm not one with two faces-one for my master, and t'other for his back (Gaskel, 1994).

Phraseological unit «чужая душа - потемки» is used as a basis of extended metaphor, having been truncated before:

Неясно, что там было дальше ...Время все съело. Добавим к этому, что читать в чужой душе трудно: темно, и дано не всякому. Смутные домыслы, попытки догадок - не большие (Tolstaa, 2004).

The extended phraseological metaphor as a case of complex transformation is formed in most cases, based on different types of repetition, in combination with other variants of contextual realization that will be examined further.

Substitution

Instantial substitution in the discourse is possible because of dual character of the meaning of the phraseological unit. The meaning of a new component is introduced into the general meaning, modifying it. That is why a type of a new component depends on the meaning of it, the discourse itself, extra linguistic realities as well as the basic meaning of the unit. Instantial substitution easily takes place if the bond between the components is weak, the fact that can be confirmed by the existence of basic variants of the unit in the dictionary.

Substitution leads to significant change of meaning of the unit as well as adding new element of meaning, for example, modification of subjective attitude of the author. Based on the type of the component, the new one can be a synonym, neologism, neutral component, antonym, etc. (Telia, 1996).

Analyzing the final (general) meaning of substituted units in the Russian and English languages, the following types of instancial units are defined:

1) Synonymous type – the synonym of the basic unit is formed as a result.

The following subtypes can be defined here in both languages:

a) New components (substitutes) are the synonyms of the basic ones or are close to the meaning of the basic component. As a result, slight modification of meaning takes place (intensification). For example, substitution of the second component in the phraseological unit «ловить рыбку в мутной воде» is caused by the fact that the main character intends to get a lot of money.

... *Зелимхан оказался среди немногих граждан, которые хорошо поняли: настало время ловить кита в мутной воде* (Dontsova, 2005).

Substitution of the first component in the unit “a self-made man” leads to additional shade of meaning “faithful”.

I should say that this Morison is no true man. I don't know who he is, I merely judge him from your account. I suspect my gentleman includes your true man (Gaskel, 1994).

In both languages, similarities in the process of selecting a new component are observed. For example, substitution of the first component in a phraseological unit «длинный язык» to component «ядовитый» in the Russian language and substitution of the first component in the unit “long tongue” to “bitter” in the English language.

It wouldn't be a very good marriage for her, but it was a marriage, and the fact that she would live in China made it easier. She was afraid of her mother's bitter tongue. (Maugham, 2004)

Ну! С таким ядовитым языком теща из тебя славная выйдет. (Иванов, 1999)

b) New component is the antonym of the basic one, but the final (general) denotative meaning is not changed, semantic modification of connotative component is observed. For example, after substitution of the first component in the unit «бандит с большой дороги», negative attitude to a person is preserved, but additional elements of meaning can be found «friendship» and «betrayal»:

... *мой добрый приятель, милый человек, отличный врач, великодушный психиатр. Одним словом, друг с большой дороги.* (Dontsova, 2005)

2) Antonymous type of substitution – the antonym of the basic unit is formed. It should be mentioned that to form a new phraseological unit an arbitrary component, not always the antonym of the basic one, could be used. For example, substitution of the first component in phraseological unit “big heart” leads to formation of a new phraseological unit which means “cruelty”.

I know that he disliked my own dear boy. I think it a certain proof he had a bad heart. (Gaskel, 1994)

A partial change of the syntactic model leads to the formation of an instantial proverb with the opposite meaning in the Russian language that is complex transformation.

Мой «Ниро Вульф» в своем репертуаре! Не желает никого слушать. Элеоноре принадлежит гениальное высказывание: «Одна голова хорошо, а вторая пошла вон со своими советами». (Донцова, 2007) - The basic proverb is «Одна голова хорошо, а две лучше».

Substitution of a component can be the basis for creating a complex type of transformation when it is combined with saturation of the discourse with a number of units that have undergone substitution as well:

Тридцатипятилетняя Кло Катценбах, шеф отдела валютных операций цюрихского «Ситизен-банка» родилась, по мнению многих людей в вышитой ночной сорочке, с бриллиантовой подвеской в ухе и с целым клоком белых волос редкой счастливцы. (Mal'tseva, 1995)

Margaret was not a ready lover. But where she loved she loved passionately. (Gaskel, 1994)

Allusion

When analyzing the use of phraseological units in discourse, their distribution into two groups is obvious - transformations that violate the perception of the phraseological units and those that preserve it. The peculiarity of the allusion is in the fact that the phenomenon is "on the verge" between the two groups mentioned above, so that the allusion is the most difficult phenomenon to identify (especially when the component of the substantive phraseological unit is clipped). That is why, when identifying the truncated structure it is necessary to study the text, to penetrate into the depth of internal semantic relations (Naciscione, 2001).

The allusion represents the meaning of a linguistic unit in a concentrated form, with the focus on the most important element of information. Since the phraseological unit is not fully manifested in the text, the reader needs to extract it from memory, which is possible only if a listener has a clear understanding of the phraseological meaning. In other words, to restore the basic form, it is necessary to restore the missing components of the unit.

The constancy of the links between the components and the basic form of the unit provides coherence, which is an important element of text interpretation. It is the allusion that demonstrates the power of phraseological coherence, since elements that are not present can be restored only if they are based on the discourse. Moreover, the links of the phraseological unit with the discourse can be implicit, which complicates the procedure of identification of the phenomenon. However, the truncated construction not only conveys a general semantic meaning, but also has its own stylistic meaning. The components, which are only implied, are the part of the text as well as the explicit ones (Naciscione, 2001). For example, the phraseological unit «не солоно хлебавши» is subjected to clipping of the second component, but allusion is identified easily because the unit has a holistic meaning and the component that is left is not used in the contemporary Russian language independently:

Тартасов, вернувшись от Ляли не солоно, старался огорчение скрыть (Makanin, 2004)

The most difficult case of identifying the allusion can be observed when only one element of phraseological unit is preserved that can be found in such structures as Adj + N (adjective + noun), N+N (noun + noun), N + prep + N (noun + preposition + noun), V + prep + N (verb + preposition + noun).

- 1) The adjective is preserved when phraseological unit with the structure Adj + N is clipped. Here the adjective is the semantic center of the structure.

*"Don't you find such a close neighborhood to the mill rather unpleasant at times?"
She drew herself up –*

*"Never. I am not, become so **fine** as to desire to forget the source of my son's wealth and power."* (Gaskell, 1994) – The basic unit is "a fine lady".

In the following example, clipping of the noun is combined with phraseological saturation.

*Вена-то не согласна! Ей, **загребущей и завидущей**, желательно обрести для себя и курляндскую корону.* (Пикуль, 1988) – The basic units are «глаза завидущие», «руки загребущие».

- 2) The noun is preserved when phraseological units with the structures N + N, N + prep + N, V + prep + N are clipped.

*Очень уж серьезная она ... И требует, чтобы я непременно рассмешил ее. Тогда, говорит она, можешь свою Маланью **по шапке** ... а, говорит, вся твоя!* (Berezovskiy, 1966) – The basic unit is «дать по шапке».

In the following example, extended metaphor helps to identify the phenomenon:

*Listen, I've got to be quick – Tony keeps coming in and shouting about **all burdens he has to bear*** (Frays, 1999). – The basic unit is "the beast of burdens".

Allusion is easily identified when the proverb is clipped:

*Подумаешь! Наш Саша своей ненаглядной по телефону и не такое отмачивает, но его же не волокут в контору в третьем часу ночи. А, ерунда все, обычная профилактика! **Слышали звон** ...* (Mal'tseva, 1995) – The basic unit is «Слышал звон, да не знает, где он».

"Morning. Think we could do with some new chairs in here?"

"Oh, yes, Mr. Wilcox, these are ever so hard."

"I didn't mean your chairs, I mean for visitors."

"Oh ..." They don't know quite how to react. He is still **Mr. New Broom**, slightly feared. (Gaskell, 1994) – The basic unit is "A new broom sweeps clean".

When using allusions in a dialogue, both interlocutors have to understand the phraseological unit.

Expansion

Expansion of the phraseological unit (the addition of variable components) traditionally leads to the following types of semantic modification:

- 1) introduction of additional features of qualifying or quantitative character into the meaning of phraseological unit;
- 2) concrete definition of the meaning;
- 3) emotional and expressive intensification (Bershadskaya, 1972).

Expansion of a phraseological unit can be carried out in the following ways:

a) Prepositive expansion (the components are added to the first lexeme of the unit) that leads to actualization of connotative aspect of the meaning. In the following example, the adjective "damned / последний" is added to the unit and actualizes emotional aspect of it.

*Приедет ли, всю душу вымотает, приедет ... и или наипионит, как **последний сукин сын** или же капризами замучает, и то не так и это не так ...* (Булгаков, 1991)

*His estate was one of the best managed in the country and he knew how to handle his labor. He was a **damned good sort** and if he did get on your nerves a little you couldn't help liking him.* (Maugham, 1997)

b) Postpositive expansion of the unit (the component is added to the last lexeme) that leads to changes in denotative meaning as well as connotative.

But then at once another mystery opens up: if Antwerp was becoming too hot for Brugel, why on Earth did he think of taking refuge in Brussels, of all cities? It was the

centre of the Spanish administration. **He was jumping out of the frying pan and into the fire – only too literary in all probability.** (Frayn, 1999)

После этого распрямился, поднял на старух маленькие, заросшие со всех сторон глаза и возгласил:

-Кур-рва!

- Вот он, **святая душа на костылях**, - без всякого удивления сказала Дарья. (Rasputin, 1990)

Cleft use

Cleft use of phraseological unit is a consequence of the occasional complementativity, which is generated to perform a number of additional specialized language functions by a speech or language unit. The phenomenon under study refers to the secondary speech complication that occurs during occasional transformations of a stable combination of words in order to increase their stylistic significance (Kashin, 1989). A.V. Kunin defines the ability of components to enter syntactic relations with various variable elements as one of the main features that characterizes the separate formality of phraseological units (Kunin, 1996). The purpose of cleft use is strengthening the subjective-emotional evaluation, change in evaluation, concrete definition.

In the research, two types of the phenomenon are examined:

- a) cleft use – distant location of the components.
- b) inserting – inserting of one or two components into the unit.

A popular element to insert in both languages is a pronoun, for example, “he/он”.

*Но придет время и поймет Петр: **сам он себе хозяин** на земле, ступать по ней может вольно, говорить громко, дышать полной грудью.* (Ivanov, 2017)

Inserting can be accompanied by a change of word order in the English language (inversion), which enhances the emotional color of the statement. For example, phraseological unit “thick skin” in the English language and «добрая душа» in the Russian language:

*She knew now that her own nerves were not strong enough, her own **skin not thick enough**, to bear contact with the insane; she understood the terrible treatment of the insane in the old days.* (Galsworthy, 2004)

*Плохо ему за баринном, объедки да побои, а своруеть – опять бьют. **Единая душа была добрая** – Потам Сурядов, да и того в солдаты забрали.* (Pikul', 1988)

Cleft use (distant location of the elements) is observed in both languages and can be accompanied by revealing of direct sense:

*The old boy! He was a darling to have kept that list! **A new leaf!** She would go at once to Bertie Curfew and get him to **turn it over** for her!* (Galsworthy, 2004) – The basic unit is “to turn a new leaf”.

- Ну и **кровь** у тебя! **Горячее кипятка**, - говорил он Серафиме.

- Ох, и разбросала бы я семян по земле! - ответила на это однажды она - крепких, ядерных...

- С такой же **кровью горячей** ... (Ivanov, 1999) – The basic unit is «горячая кровь».

Cleft use is a common basis for creating complex cases of instantial use of phraseological units. For example, inserting of a component «вернее» and substitution of the substantive component in the basic unit «козел отпущения» in the Russian language:

*Как все мужчины Глеб моментально нашел **козла, вернее козу отпущения – жену.*** (Dontsova, 2005)

Demetaphorization of the unit “Balaam's ass” is based on the cleft use in the English language:

*They felt as **Balaam must have felt when his ass broke into speech.*** (Maugham, 1979)

Saturation of the discourse

Phraseological saturation is the use of two or more phraseological units in the framework of a single discourse. E. Arsent'eva defines two main types of phraseological saturation:

- 1) Simple – two or more phraseological units are used simultaneously without changing the form.
- 2) Complex – the units are used in combination with other types of transformation (Arsent'eva et al, 2009).

The following types of saturation are defined taking into account the structure and semantics of the unit:

1) The use of several phraseological units with a synonymous meaning, which leads to strengthening of the connotative aspect of the meaning, in particular, the aspect common to both units.

a) Two phraseological units with analogous structure are used to form saturation. For example, two phraseological units with the structure Adj + N leads to actualization of the aspect “nobility” which is present in both basic units:

Они считают себя элитой, белой костью и голубой кровью государственной безопасности, их оклады и пайки куда выше наших (Топол', 1996).

b) Two phraseological units with synonymous meaning but different structures are used to form saturation. For example, two phraseological units “sly dog”, “hand in glove” are used to form saturation which leads to actualization of the element “slyness”:

“You haven't contributed much to the sum of information, Sheppard,” said Colonel Garter genially. “You're a sly dog. Hand in glove with the great detective, and a hint as to the way things are going” (Christie, 1980).

In the following example from the Russian language, the sem “experience” is stressed making the discourse expressive.

- ... Да смотри, с оглядкой делай это, чтоб не прознал это ненужный.

- Насчет этого, Матюша, не учи. **Меня на мякине не проведешь. Старый воробей** (Markov, 2013)

2) Phraseological saturation is formed with the help of two units with antonymous meanings.

*Her heart beat with delight. The prospect of spending a whole week with Michael was enchanting. It was just like his **good nature** to come to the rescue when he knew she was at a **loose end** (Maugham, 1979).*

- 3) Phraseological saturation is formed by two (or more) phraseological units, which are neither synonyms nor antonyms, but are still in a certain semantic relationship. They can characterize the same object, its neutral or negative features. Here saturation can be used to create an extended metaphor.

Матросов, нагрешивших в загранкомандировках, на родине брали в оборот так, что небо им с овчинку казалось. Седоусые полицейские волки учили молодых: – Ты дубинки-то о нарушителя не боись ломать, салага, – новую дадут. – В общем, гайки закручивали так, что из-под них с хрустом ползла металлическая стружка. (Bushkov, 2007) – The basic units are «брать в оборот», «закручивать гайки»

Phraseological saturation serves as a basis for the formation of complex cases of contextual transformations using the following combinations:

- 1) Saturation and expansion of a phraseological unit.

Implementation of phraseological units here leads to changes of denotative and connotative components of meaning. For example, phraseological units «продать с

потрохами» and «вызвать на ковер» are subjected to postpositive explication and change in the denotative component of the meaning:

*Отоваришься, похорошеешь, займешь место своего непутевого хахла, который **продал тебя с потрохами, с бельем и заколками**, будешь сама вызывать его на ковер или в постель. (Mal'tseva, 1995)*

The actualization of the connotative aspect of meaning is obvious when the adjectival expander "unbelievable" is used in front of the phraseological unit "pain in the arse", as a result of which the first phraseological unit "turned the other cheek" acquires a negative connotation.

*But you couldn't upset Magid with words. He **turned the other cheek**. Sometimes hundreds of times a day, like a lollipop lady on ecstasy. He had this way of smiling at you, neither wounded nor angry, and then inclining his head ... in a gesture of total forgiveness. He had absolute empathy for everybody, Magid. And it was **an unbelievable pain in the arse**. (Smith, 2001)*

2) Phraseological saturation and substitution.

For example, saturation is formed with the help of transformed phraseological unit "to be in the clouds" with the help of substitution of the first component and verbal phraseological unit "to have something on my mind", which leads to change of original meaning:

*"Come on, Sam – get it together. **Head in the clouds** this evening." – "I'm sorry ... I **have a lot on my mind** ... " (McEvans, 2007)*

Instantial substitution of the components of phraseological unit «куда не кинь – всюду клин» leads to creation of the synonym of original phraseological unit. Expressive character of the discourse is created with the help of saturation «между молотом и наковальней»:

*«Я попала в жуткое, просто ужасное положение. Очутилась **между молотом и наковальней**, стою перед камнем с надписью: «**Куда ни пойдешь –езде труба**» (Dontsova, 2005).*

3) Phraseological saturation and cleft use (inserting)

The combination of saturation and inserting of a phraseological unit in most cases involves an additional contextual transformation, for example, a permutation of a component. In the following passage, the word "Волковой" is inserted with the rearrangement of the components of the phraseological unit «смотреть как волк» and saturation with the help of the unit «Бог шельму метит».

*«Волкового не то что зеки и не то что надзиратели – сам начальник лагеря, говорит, боится. Вот **Бог шельму метит**, фамильищу дал! – иначе, как волк, **Волковой не смотрит**» (Solzhenitzin, 2004)*

A contradictory character of the hero is emphasized by saturation based on two phraseological units-antonyms, of which the second is subjected to rearranging of the components, and inserting of the word "easily":

*She had green eyes and sharp bones in her face, and hollow cheeks, and there was something brittle in her reticence that suggested **strong will** and a **temper easily lost**. (McEvans, 2007)*

When analyzing the complex nature of transformations formed on the basis of saturation of the context, the nature of the coherence of the elements of the discourse is obvious. Phraseological units exert mutual influence both on semantics and on the choice of structural occasional transformation.

Phraseological repetition as a part of complex transformation

Phraseological repetition is one of the most common means of contextual implementation of phraseological units independently as well as a basis for the formation of a more complex transformation in the discourse. Repetition is an effective way of emotional impact on the recipient, which leads to a significant

change in the connotative aspect of the meaning. The following types of repetition can be defined in the English and Russian languages:

1) Full (exact) repetition.

In general, accurate repetition is a means of emotional and expressive influence on the reader, so it is right that these aspects of meaning are amplified in the context. For example, the exact repetition of the unit "an old devil" in the English discourse leads to the appearance of a humorous effect, the repetition of the same component in the Russian discourse «сама себе хозяйка» adds a negative connotation to the meaning:

That was indeed my immediate thought: "She's a professional model". And then: "The old devil."

The old devil spoke, after first kissing her hand. (Fowles, 1978)

- Тебе что? Может, и вступлю ... Я сама себе хозяйка.

«Вот, вот ... сама себе хозяйка ...» - зло подумал Бородин. (Ivanov, 2017)

Full repetition is often the basis for the formation of complex cases of transformation such as expanded metaphor or phraseological pun:

a) Full repetition in combination with saturation in English.

For example, full repetition of the phraseological unit "baptism of fire" not only undergoes a double actualization of components, forming a phraseological pun, but is also used in combination with the unit "to turn tail", which is the phraseological saturation of the context.

*People always think that not stammering is about jumping in at deep ends, about baptisms of fire. People see stammerers on TV who are forced, one magic day, to go on stage in front of a thousand people and lo and behold a perfect voice flows out But that's such utter bollocks. ... The truth is, deep ends cause drowning. **Baptism of fire causes third-degree burns.** "You can't turn tail at the prospect of public speaking your whole life through, Taylor." (Mitchell, 2007)*

b) Full repetition in combination with expansion.

Adding of the phrase «А пастуха съели» to phraseological unit «И волки сыты, и овцы целы» is combined with substitution of verbal component «съели»:

- Хочет скрыть правду, боится оттока вкладчиков, пытается придумать вариант, при котором и волки сыты, и овцы целы. - А пастуха съели, - деловито заметила Настя ... - Если волки сыты, а овцы целы, значит, хищники сожрали пастуха, - пояснила Настя (Dontsova, 2005).

The phraseological unit of the English language "golden handshake" is the basis for creating a phraseological pun by double actualization of the nominative component in combination with an exact double repetition and substitution of the nominative component with postpositional extension:

"... my role is a bit higher level than that. In fact I wouldn't be surprised if I don't end up running the business. I'll be able to buy a bigger share with my golden handshake."

"You don't deserve a golden handshake," said Vic. "You deserve a golden kick up the arse. I've a good mind to report you to Stuart Baxter." (Lodge, 1989)

c) Full repetition in combination with contamination.

Contamination of phraseological units "the Devil take the hindmost" and "good works" takes place in combination with full repetition that amplifies the expressiveness of the phrase:

*"Do you want a love-song" I said, "or a song of good works?" - "A love-song, a love-song," Stephen said. **The Devil takes good works**". He said this without smiling. In all the time I was with them I only once saw him smile. - "Good works he will not take, brother, but he will take the rash of speech," the old one said (Unsworth, 1995).*

2) Partial repetition of phraseological unit.

For example, inserting of component «ли» is combined with repetition of the first component of the phraseological unit «гады подколодные» in the Russian discourse:

-Тьфу! - Иван Семенович заходил раздраженно по горнице. - Вот срамцы-то! Ну не гады ли подколотые!

- Ты уж зарился на шубу! - с укором сказала Прасковья Федоровна. - На кой бы уж она?

- Думал я, что они такой свистопляс устроят? Ворье проклятое! Ну не гады ли? (Shukshin, 1991)

Partial phraseological repetition is the basis for the formation of following complex cases of transformation.

a) Partial repetition is the basis for extended metaphor in both languages.

- Как говорят, с паршивой овцы хоть шерсти клок.

- **От тебя и клона не дождешься**, ... (Gromyko, 2004)

"No, I mean attack 'em with low prices," said Wilcox, "take his business away. **Tit for tat**, only our **tit** will be a lot more than his **tat**. He won't know what hit him." (Lodge)

b) Partial repetition in combination with substitution

In the following example, there is a change in the significate -denotative aspect of meaning of the phraseological unit "God knows where" when the pronoun is replaced with "who", since the heroine is sure that the money earned is given to her husband's mistress:

"... Please don't go all hysterical on me because - ..." - "How am I supposed to respond, Micheal? Using our house as security! Then the money gets paid out in tiny parcels to **God knows where**. Or is it to **God knows who**?" - "What," Dad went quiet as death, "do you mean by that?" - "I politely ask you what is going on," Mum'd backed off from some sort of brink ... (Mitchell, 2007).

c) Partial repetition is used with saturation, substitution, inserting and expansion in the following English discourse.

"Good," Mr Broadwas speaks as slowly as plants, "for both of you." - "So how long," Isaac pye pushed by, lugging a crate of beers from a van, "we staying on the wagon this time, then, Frank Moran?" - "Ain't getting' off of it." Dean's dad didn't smile back. - "**Leopards changing their spots, is it?**" - "I ain't talking 'bout spots, Isaac Pye. Talkin' about drink ..." (Unsworth, 1995).

Conclusions

The study of functioning of phraseological units, the ways they change reflect wide possibilities of languages. Instantial units are variants of the basic unit, which may exist in certain discourses and are characterized by individual and functional accessory, single use, novelty, expressiveness, ability to change, relationship with the basic unit. The main types of instancial units are substitution, cleft use, allusion, phraseological repetition, saturation and an extended metaphor as a case of complex implementation of phraseological units. All the cases mentioned above are involved in the formation of complex cases of realization of the unit where the meaning is changed according to the intention of the author. In particular, the substitution of a phraseological unit leads to a change in the content, to appearance of additional sems in the meaning of the unit by means of a synonymous and antonymic replacement of the component. The extension of a linguistic unit is carried out with the help of a prepositive or postpositive addition of components, where a prepositional extension leads to a change primarily in the connotative component, and the postpositive one to a change in the denotative component. Inserting of one or more elements often occur in the English and Russian languages, as well as splitting the phraseological units beyond the boundaries of one sentence, creating the effect of intermittent text. To form a complex case of contextual realization of phraseological unit, saturation is the most popular one and can be combined with expansion, substitution, cleft use, truncation, and an expanded metaphor.

Bibliographic references

- AKSENOV, V. 2001. Moskovskaya Saga. Trilogiya [Moscow Saga]. Moscow: Eksmo-press. (in Russian) ISBN: 9785389131491
- ARSENT'EVA, E.F. – ABDULLINA, A.R. – AUPOVA, R.A. – ZHOLOBOVA, A.O. – ZALALEEVA, A.R. – KARIMOVA, S.G. – SAFINA, R.A. – SEMUSHINA, E.Y. 2009. Kontekstual'noe Ispol'zovanie Frazеologicheskikh Edinits [Instantial Use of Phraseological Units]. Kazan: Heter, 68 p.(in Russian) ISBN 978-5-94-113-278-2 shkola: traditsii i sovremennost', vol.1, pp. 115- 116. (in Russian) ISBN: 5-98180-047-x
- BELYAEVSKAYA, E.G. 1989. Otsenochnaya variativnost' semantiki slov i frazeologizmov v kontekste [The estimated variability of the semantics of words and idioms in context]. In: Angliyskaya frazeologiya v funktsional'nom aspekte, vol. 336, pp. 20-31. (in Russian) ISSN 0130-9742
- BEREZOVSKIY, F.A. 1966. Bab'i Tropy [Women's Paths]. Petrozavodsk: Karel'skoe knizhnoe izdatel'stvo. (in Russian) ISBN 5-8334-0019-8
- BERSHADSKAYA, F.M. 1972. Formy Upotrebleniya Frazеologicheskoy Edinits v Rechi [Forms of use of phraseological units in speech]. Leningrad: Leningrad State University. (in Russian)
- BULGAKOV, M.A. 1991. Master i Margarita [Master and Margaret] In: "Ya Khotel Sluzhit' Narodu ...": Proza. P'yesy. Pis'ma. Obraz pisatelya. Moscow: Pedagogika, pp. 223 - 491. (in Russian) ISBN: 5-7155-0517-8
- BUSHKOV, A. 2007. Rasputin. Vystrely iz Proshlogo [Rasputin. Shots from the Past]. Moscow: OLIA Media Group. (in Russian) ISBN: 5-7654-4668-X
- CHRISTIE, A. 1980. The mystery of King's Abbot. Moscow: Vyssaya shkola.
- COE, J. 2008. What a carve up! London: Penguin books. ISBN: 978-0-141-03329-7
- DAVLETBAEVA, D.N. 2012. Tipologicheskaya Modeliruemost' Frazеologicheskikh Edinits (na Materiale Russkogo, Angliyskogo, Frantsuzskogo i Turetskogo Yazykov) [Typological modelling of phraseological units (on the basis of the Russian, English, French and Turkish languages). Cheboksary: Chuvash State University. (in Russian)
- DONTSOVA, D.A. 2007. Verkhom na «Titanike» [Riding the Titanic]. Moscow: Eksmo. (in Russian) ISBN: 978-5-699-21101-2.
- DONTSOVA, D.A. 2005. Tushkanchik v Bigudyakh [Jerboa in Curlers]. Moscow: Eksmo. (in Russian) ISBN: 978-5-699-22748-8
- DONTSOVA, D.A. 2005. Rybka po Imeni Zayka [A Fish Called Bunny]. Moscow: Eksmo. (in Russian) ISBN: 978-5-04-091489-0
- DONTSOVA, D.A. 2005. Ekstrim na serom volke [Extreme on a Grey Wolf]. Moscow: Eksmo. (in Russian) ISBN978-5-699-84375-6
- FOWLES, J. 1978. The Magus. St.Albans: Triad Panther Books. ISBN 0586045120
- FRAYN, M. 1999. Headlong. Chatham: Mackays of Chatham. ISBN 0-8050-6285-8
- GALSWORTHY, J. A. 2004. A Modern Comedy. Moscow: Manager. ISBN 5-8346-0217-7
- GASKEL, E. 1994. North and South. London: Penguin Books. ISBN 0140620192 (ISBN13: 9780140620191)
- GROMYKO, O. 2004. Professiya - Ved'ma [Profession – Witch]. Moscow: ARMADA. (in Russia) ISBN: 978-5-9922-0958-2
- IVANOV, A.S. 1999. Teni ischezayut v polden' [Shadows disappear at midday]. Moscow: Eksmo-press. ISBN 5-04-002234-4
- IVANOV, A.S. 2017. Povitel'. [Training Bindweed]. Moscow: Veche. ISBN: 987-5-4444-5648-4
- KALENOVA, N.A. 2011. Vnutrennyaya Forma Individual'no-avtorskikh Frazеologicheskikh Edinits (na Materiale Epistol'yarnogo Diskursa) [Inner form of individual phraseological units (on the basis of epistolary discourse). In: Frazеologicheskie Chtenie Pamyati Professora V.A. Lebedinskoy. K 70-letiyu so

- Dlya Rozhdeniya. Kurgan: Kurgan University, pp. 141-144. (in Russian) ISBN 978-5-4217-0071-5
- KUNIN, A.B. 1996. Kurs Frazeologii Sovremennogo Angliyskogo Yazyka [Course of Phraseology of Contemporary English Language]. Moscow: Visshaa shkola. (in Russian) ISBN 5-06-002394-X
- LODGE, D. 1989. Nice work. London: Penguin books. ISBN. 0140133968 (ISBN13: 9780140133967)
- MAKANIN, V.S. 2004. Kavkazskiy Plenny [Caucasian Captivity]. Moscow: Vargius. (in Russian) ISBN 5-9560-0194-1
- MAL'TSEVA, V. 1995. KGB v Smokinge [KGB in Smoking]. Moscow: Terra. (in Russian) ISBN 5-300-00181-3
- MARKOV, G.M. 2013. Strogovi. Moscow: Veche. (in Russian) ISBN 987-5-444-0927-5
- MAUGHAM, W.S. 1997. Theatre. Moscow: Management. ISBN: 5-8346-0031-X
- MAUGHAM, W.S. 2004. The Painted Veil. New York: Vintage International. ISBN: 1400034213 (ISBN13:9781400034215)
- MCEVANS, I. 2007. Atonement. London: Vintage. ISBN 0-099-52066-4, 978-0-099-52065-5
- MITCHELL, D. 2007. Black Swan Green. London: Hodder and Stoughton. ISBN 9780340822807
- NACICSIONE, A. 2001. Phraseological Units in Discourse: Towards Applied Stylistics. Riga: Latvian Academy of Culture. ISBN-9984-9519-0-1
- PIKUL', 2010. V Slovo i delo. Roman-khronika Vremeni Anny Ioanovny. [Word and Deed. The Novel Is a Chronicle of the Times of Anna Ioannovna] Moscow: Veche. (in Russian) ISBN 978-5-9533-5132-4
- RASPUTIN, V.G. 1991. Posledniy Srok. Proshchanie s Materoy. Pozhar [Last term. Farewell to Matera. Fire]. Moscow: Sovremennik. ISBN: 5-270-01470-X
- SEMUSHINA, E. – SOBOLEVA, N. 2014. Impact of Peculiarities of Context on Instantial Phraseological Units and their Transference into the Language of Translation. In: Phraseology in Multilingual Society. UK: Cambridge Scholars Publishing, pp.239-249. ISBN (10): 1-4438-5584-7, ISBN (13): 978-1-4438-5584-6
- SMITH, Z. 2001. White Teeth. London: Penguin books. ISBN: 0140276335 (ISBN13: 9780140276336)
- SOLZHENITSIN, A. 2014. Odin den' Ivana Denisovich [One Day of Ivan Denisovich]. Saint-Petersburg: Lenizdat. (in Russian) ISBN 978-5-4453-0484-5
- SHUKSHIN, V.M. 1991. Ya Prishel Dat' Vam Volyu [I Came to Give You the Will]. Moscow: Khudozhestvennaya literature. ISBN: 5-280-01685-3
- TELIA, V.N. 1996. Russkaya Frazeologiya. Semanticheskiy, Pragmaticheskiy i Lingvokul'turologicheskiy Aspekty [Russian Phraseology. Semantic, Pragmatic and Lingvocultural aspects]. Moscow: Shkola. (in Russian) ISBN 5-88766-047-3
- TOLSTAA, T. 2004. Sonia. In: Khrestomatiya dlya sovremennoy russkoy literatury dlya starsheklassnikov i abiturientov. Ekaterinburg: U-Faktoriya, pp. 500-509. (in Russian) ISBN 5-94799-337-6
- TOPOL', E. 1996. Sobranie Sochineniy. Krasnyy Gaz. Kremlevskaya Zhena [Collected Works. Red Gas. The Kremlin's Wife] Moscow: AST. (in Russian) ISBN 5-88196-450-0
- TRET'AKOVA, I.Y. 2011. Okkazional'nye Frazeologizmy i Kontekst [Instantial Phraseological Units and Context]. In: Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University, pp.161-163. (in Russian) ISSN 1813-145X.
- UNSWORTH, B. 1995. Morality Play. London: Penguin books. ISBN. 0140175741, 9780140175745.

Words: 6387

Characters: 41 189 (22,88 standard pages)

assoc. prof. Elena Y. Semushina, PhD.

Department of Foreign Languages for Professional Communication

Kazan National Research Technological University

Kazan

Russia

epospelova12@yandex.ru

Kierkegaard on the reconciliation of conscience

Maria J. Binetti – Martina Pavlikova

DOI: 10.18355/XL.2019.12.03.14

Abstract

Many authors have interpreted Kierkegaard's thought as a dialectical tragedy whose inevitable outcome is the sinking of the self in the despair of an unreconcilable consciousness. It cannot be denied that there are in Kierkegaard certain intentional excesses that may seem to support this interpretation. However, there is also in his thought a totalizing intuition and a harmonic vision of human existence that unify the dialectical struggle of the self. The deepest intention of free becoming is personal identity that does not remain as a mere unattainable end but has its concrete fulfilment in the presence of the self before God and alongside others, through the unifying force of love.

Key words: reconciliation, identity, synthesis, unity, contemporaneousness, love

1. Introduction

Much has been said about the unreconcilable pain of Kierkegaardian conscience. Many interpreters consider the single individual subjectivity that Kierkegaard proposes almost inhuman, and the individual has been accused of an irreparable solipsism, sunk in the despair of his own emptiness (Kralik, 2013: 439-442; Kralik, 2013: 443-451; Webb 2014: xiv-xxi; Webb 2019b).

Criticism abounds: J. Wahl, for instance, speaks of an unhappy and impossible love of the Absolute (Wahl, 1949: 451-452), whereas T. Adorno refers to the self-destructive passion of the Kierkegaardian self (Adorno, 1969: 196). M. Taylor alludes to an irreducible "self as other" (1984: 64 ff.) abandoned in the nostalgia of a reconciliation that is never present (1980: 275). On the other hand, G. Marcel believes Kierkegaard is the least humanistic of philosophers (1968: 216) and, finally, L. Chestov states that God himself would not tolerate the harshness of Kierkegaard's Christian faith (1965: 223).

We must admit that we can find in Kierkegaard more than one reason for such a critical judgment. The idea of a contradiction between God and the natural human being, the affirmation of martyrdom as the only true expression of absolute truth and the view of the world as a prison, are only some indications of an existential pessimism and depreciation of life, justified by a human ideal that would seem to take delight in misery. (compare: Kocев et al., 2017: 88 ff.)

The threat of this dialectical tragedy is doubtless among the most difficult issues in Kierkegaardian thought. Nevertheless, the affirmation of the unhappy conscience as an inevitable outcome of singular existence seems a biased and excessively simplistic solution that ignores Kierkegaard's philosophy as a whole and even denies the fundamental coherence of his principles. Such a solution seems also to forget the intentional excesses and the strategic exaggerations to which Kierkegaard resorted in order to rouse personal conscience.

Beyond dialectical contradiction and desperation, we believe there is in Kierkegaard a synthetic and totalizing intention to which he is bound and in which every possible existence is grounded. The fact that the reconciliation of the self with itself and with the Absolute remains always open, never reaching its conclusion, does not deny the self's actual and present consistence. On the contrary, the self, full of hope, projects its reality towards an ever possible future. For Kierkegaard, spirit is presence and unity. Only against this do the threat of dissolution and the promise of future continuity acquire their true sense.

The following pages intend to justify the idea of a reconciled conscience that, far from endorsing existential pessimism, is the foundation of the most hopeful search for human existence.

2. Personal identity as an immanent synthesis of the self

In Kierkegaard's view a human being's deepest aspiration is to become spirit through the active consciousness of the relation existing among all the opposed elements constituting human nature. The self is a synthesis of finitude and infinitude, time and eternity, necessity and possibility, and spirit is destined to acknowledge itself as the reflexive identity of those opposing terms. The relative and the absolute, being and thought, will and duty, the inner and the external, the phenomenon and the idea, the world and the self, etc., are all elements that subjectivity must connect in a harmonious way in order to become an integrated person who is one, identical to oneself, or, in other words, an "Enkelte".

Outside this personal synthesis, Kierkegaard conceives neither time nor eternity, finitude nor infinitude, being nor thought, etc., as viable existential possibilities. Through their union, however, each of them obtains in the other a true existential consistency so that, far from being either a contradiction of elements that reject each other or an irreconcilable opposition, the person would seem to fulfil "the true 'reconciliation' that Hegel sought" (Paci, 1954: 369).

It is true that existence presupposes contradiction as the motor of spiritual becoming. However, the aim of this opposition is the promotion and achievement of personal identity. That is why, for Kierkegaard, existence requires us to link what reason discriminates and reality unites. Free action separates in order to assemble the opposite terms contained in existence. In its action, freedom does not deny any of its essential elements but rather their contrariness, thus seeking the convergence of being and thought, will and duty, finitude and infinitude. It wishes to overcome any antagonism through a differentiated synthesis, in which the forces of the self coexist and support each other.

Thus the task peculiar to freedom consists in establishing identity at the moment of resolution through the impulse of a mysterious power that harmonizes all forces. (Lenovsky, 2015: 171-173). Under the power of freedom, the multiple energies of the self are ordered and unified towards an end, as partial moments surpassed by identity. Free decision produces personal identity through the reflexive conclusion of an inner becoming, at whose end the self "collects itself as spirit having the pure forces of the spirit" (*Pap. X¹ A 417, JP 4, 237*). In decision, the spirit "assumes its whole essence at once" (*Pap. X³ A 501, JP 1, 31*) in order to assert itself "in an essentially pure unity with itself" (*Pap. X¹ A 417, JP 4, 237*). Its accord synthetically harmonizes the relative and the absolute, time and eternity, being and thought, etc., not by adapting to an extrinsic object but by the intensive purification of spiritual potency.

The pure accord of the spirit fulfils its highest possibility as effective power or concrete action. To act with maximum possible power means to assert the identity of the self and to determine the good in itself, which is its freedom. This free action has no external obstacles that might hinder it; in this case, where there is a will there is a way. The will, being different from abstract intellect and the faculty whose object is individual things, is able to want all those finite objects discriminated and offered to the intellect. But when the spirit becomes an infinite potency, it can achieve everything just by willing the only duty to which its deepest desire tends, its own self.

Being the synthesis of the inner and the outer, of the world and the self, when the human spirit becomes reconciled to itself it thereby becomes reconciled to the whole universe and is called upon to manifest itself in external action, to express itself in time in an instantaneous leap and to transform thought into words and action. It thus establishes an accord between the two elements mentioned by the author: "(a) a

firm conviction and certitude (...) b) an empirical development”(*Pap.* II A 252, *JP* 1, 173). Kierkegaardian freedom is not alien to the world, because its accord demands essential belonging to the external, and this means “to let God enter with us within the practical reality of the world, in which He is certainly present”(*Pap.* IV A 117, *JP* 2, 7). Any reality, even the smallest and most insignificant one, is commensurate to the absolute and cannot be cast aside from personal reality if the spirit has truly decided in favour of the concrete synthesis that configures it. The single individual is called upon to be in the world, spiritually repeating the external and releasing, in the light of the ideal, all bonds linking the subject to the finite and the temporal. By this we do not mean a release that denies the other but one that restores its difference in the identity of personal existence.

The subjective accord achieved by the free subjectivity of the single individual assembles in a spiritual simultaneity a multiplicity of temporal and contingent forces with another eternal and necessary force; a multitude of beings and thoughts with one and the same personal reality. It is true that this accord demands a hard struggle against the destructive tendencies and the negative character of the self, but such a struggle only acquires sense through the deeper intention of “being only ‘One’”(*Pap.* X⁴ A 571, *JP* 1, 437). If in relation to the relative it is possible to surrender to the multiple, in relation to the absolute it is only possible to fulfil the *unum*. The Kierkegaardian *unum* thus wants to be the mobile image of another unity, to which it is linked in a creatural way.

When Kierkegaard presents the spirit as the synthetic identity of conscious power or of powerful consciousness, he seeks to overcome the relative opposition that abstract intellect states in a definite way and that the choices of free will confirm. In fact, while the classic conception of free will is characterized by the distinction and separation of its components – intelligence and will, the subject and the chosen object, the act of choice and its content – the Kierkegaardian singular concentrates those terms in the identity of a sole power that has overcome the abstract moments of being and concept, of willing and understanding, of idea and strength, through the concrete identity of total action.

What we have seen so far allows to justify the reconciliation of the spirit at the immanent level of its subjective reality, where the alliance between the finite and the infinite, time and eternity, the contingent and the necessary, etc., is established. However, there is a second level of reconciliation transcendent to singular conscience, namely, reconciliation to the absolute Other, expressed in the reconciliation to other human beings. We will now dwell on this.

3. The absolute relation of the self

The spirit is not only fulfilled as a conscious synthesis of all the elements composing human nature, but it also establishes an essential relation to God and to our neighbour. Spiritual identity is sustained beyond itself in the union to the Other as well as to others, so that according to Kierkegaard there is no individual outside this double communion.

God’s consciousness is immanent to the consciousness of sin as a total denial of the self. Sin indicates the supreme contradiction of human existence, originated in the “qualitative difference between God and man”(*Pap.* VIII¹ A 414, *JP* 5, 417). Its denial reduces the latter to nothingness before God, but that very nullity is precisely the possibility of a new *ex nihilo* creation. The acknowledgment of sin amounts to a spiritual recreation, ordained to a renewal of the divine alliance – voluntarily broken – and the resemblance that makes God “your neighbour, your nearest, the one closest to you”(*Pap.* III A 165, *JP* 5, 176). Thus, if in a certain sense sin determines an absolutely negative reality, in an opposite sense – and due to the coincidence of opposites – it signifies the utmost a human being can achieve, as it offers an opportunity for a new absolute relationship.

God, for Kierkegaard, is the Other of sin, but He is also “the Unique, the One and the All” (*SVI* 8, 135, *KW* 15, 25), in Whom are being, life and movement and outside Whom nothing exists. From this we can infer two things. First, at the bottom of the real everything is everything and opposites coincide, because the absolute “has to bear all these relativities and relativities which actuality is” (*Pap. X*⁴ A 25, *JP* 3, 90). Second, personal freedom is called upon to discover the hidden union at the instant of decision. Existence links the finite and the infinite, time and eternity, possibility and necessity, etc., because at the bottom of the real is the One that it is capable of discovering.

Because there is One and the single individual discovers its presence, the whole universe shines in the resemblance. The relation to the Absolute liberates personal identity, allowing it to subsist, in and through the Absolute, as in its One and All. Its unmediated and absolute difference supports individual subjectivity, and its presence dilates the time of human existence for a permanently renewed encounter. Thus, the radical otherness of Kierkegaard’s God is equally presence and identity.

Apart from this Kierkegaard states that the single individual is that subject for whom “to achieve actuality” also means willing to exist for every person, as far as one reaches” (*Pap. X*¹ A 632, *JP* 4, 159, translation altered). According to this, it seems clear that the individual is not a closed monad, refractory to subjective communication, but an existence forced to irradiate *ad extra* and to place itself before God and before others. There is no self without an Other, and there is no self without others. That is why the Danish existentialist has deemed it necessary to be “subjective toward all others” (*Pap. VIII*¹ A 165, *JP* 4, 348), that is, to understand them intimately in the fulfilment of love. The capacity of one’s own inwardness to be prolonged in the subjective relation to every human being determines the existence of others.

The spirit is a perfect relation to fellow human beings, established in the spiritual proximity and in the maximum communication of personal existence. For each individual, the neighbour is a “matter of conscience” (*SVI* 9, 130 ff., *KW* 16, 135 ff.), and one must answer for it. In the same way in which common people have friends and partners and brothers, the single individual has neighbours, and loves them infinitely more than common people love each other. This means that the single individual loves his friend and his partner, his father and his children, infinitely more than natural love might sustain.

The single individual loves itself in its neighbours and the latter in itself, according to a relation of identity that paradoxically preserves at the same time the difference. To become a Singular means then to become a neighbour to the other, fulfilling before God the essential identity among human beings.

4. Contemporaneousness

What we have said so far might be summarized in a category through which Kierkegaard expresses in an exemplary way the identity of the self to itself and its relation to God and the neighbor: namely, “contemporaneousness”, which expresses the actual presence of the single individual, achieved by the transcendent relation to the Absolute at the instant of every moment, both past and future. In Kierkegaard’s own words, “To be totally present to oneself is the highest and is the highest task for personal life” (*Pap. VII*² B 235, p. 193, *KW* 24, 106). Subjectivity thus has the power to assert itself in a pure accord, where time and eternity, the world and the self, the single individual and the other, mutually display the plenitude of their presence.

Being contemporaneous to oneself signals the actual and active presence of subjectivity in itself, sustained in him who is pure presence. And, given that such is the supreme power of life, Kierkegaard states that whoever is “present” is “powerful”, alluding to the double temporal and modal sense of the Latin term *praesent* (*SVI* 10, 78, *KW* 17, 74; see also *KW* 24, 106). The force of presence is the maximum potency

of the spirit, elevated to the superior dynamism of the real. It has managed to vanquish the unseasonable impotence of the multiple in the transparency of a total manifestation. The contemporaneous presence of the self confirms the full actuality of the spirit and ensures the single individual against the loss of a meaningless and aimless aspiration.

The Kierkegaardian subject does not subsist in the order of alienation but of a metaphysical experience that reflects the fundamental structure of human existence, both singular and universal, worldly and divine, temporal and eternal. The alliance between phenomenon and idea, finitude and infinitude, possibility and necessity, existence and essence, receives in contemporaneousness the certitude of a self, asserted in the difference from the Other and united to the identity of fellow human beings. Contemporaneousness does not only indicate the assumption of the multiple and the temporal at the instant of spiritual self-presence, but also the Presence of another that, far from erasing personal identity, sustains the single individual “unum” in its difference. It also indicates the recreation of the whole world and the incorporation of singularity to the world.

He who is contemporaneous to himself renounces the illusion of memories or tomorrow’s anxiety, because he concentrates his time in a unique now, beyond temporality, whereas he who is absent becomes the most unhappy of mortal beings, because he alienates the very substance of his life. The most unhappy among them denies both his presence and his present. Whether he lives in the fantasy of the past or in that of the future, he dies to his own existence and kills in impotence both memories and authentic hope. On the contrary, an authentically free subjectivity possesses the totality of its own life, because both past and future converge in the same continuous force of concrete eternity, which, as Webb points out, is a moment of joy for Kierkegaard, a moment in which “the otherwise infinite distance between terrestrial joy and eternity’s paradisiac blessedness begins to shrink” (Webb 2014, 227; see also Webb 2019a). In Kierkegaard’s own words: “What is joy, or what is it to be joyful? It is truly to be present to oneself; but truly to be present to oneself is this *today*, this *to be today*, truly *to be today*” (SVI 11, 40, KW 18, 39).

The presence of the self to itself is achieved through the reflexive development of the spirit and consummated in decision, through which the self “experiences all its personal energy” and “feels in possession of everything that is” (SVI 2, 40, KW 4, 42), having no alternative to its own affirmation. Thus decision is to Kierkegaard “the one by essence” (SVI 8, 180, KW 15, 79), fulfilling any other union. Subjectivity, by choosing itself, “decides everything” (SVI 8, 180, KW 15, 79), and its presence thus communes with the totality of the real.

The fact that freedom fulfils contemporaneousness means that it is the reduplication of itself as subject and object, act and content, source and end of its own reflexive action. By becoming present to itself, subjectivity reduplicates its original nature in its present condition and reestablishes its identity in its multiple becoming (Mahrik, Kralik, Tavilla 2018). From this point of view, contemporaneousness indicates pure actuality, with the self as original *actum* and metaphysical *primum*. We are dealing here with pure actuality that is also activity pursued in time and open to the finite. While the action of freedom concentrates its intensity in the Archimedean point that transcends it, the constantly open rhythm of its presence opens the spirit to the other and confirms the spirit, in the world, beyond it.

The identity of the self is, in time, a continuous process of differentiation and acquisition, deprived of a conclusion, but nonetheless total and concrete in each instant of its action. Because there is no last stop, subjectivity subsists in a continuous manifestation. But this does not mean that it should consider itself the alienated unhappy consciousness of the one who wishes the impossible, for the inexhaustible “aperture of the self” (Webb 2017: 456) does not reject its instantaneous consummation. It is true that relative differences are permanently reinstated in time, but their reinstatement has

the simple sense of unity, on which all the forces of the self are grounded and to which they are ordained.

Clearly the perennial issue of the one and the many, approached by Kierkegaard from the point of view of subjective dynamism, is here at stake. In this question we are inclined to discern in Kierkegaard's thought a philosophy of identity grounded in absolute difference. And in this sense, it is our belief that Kierkegaard has not contributed to the displacement of the metaphysics of presence by putting in its place an "inter-esse" or a "being-in-the-middle-of", revealing the deficiency of an existence submitted to permanent becoming (see, however, Ferreira 2011; Ferreira 2015). On the contrary, we believe that the deepest intention of his thought is to reconstruct a strong and different subject, but one that is united to the one force of the whole.

5. The unity of love

Love is the only bond capable of reinstating the face of the self that is one, inseparable from God and fellow human beings, a bond of perfection, a force of unity and total reality. Love pronounces the final word in Kierkegaard's thought, because it names the only power capable of erasing the force of contradiction and the impotence of nothingness, thus becoming the blissful reconciliation of the self. In other words, the positive solution of what is often reduced to a dialectical tragedy lies in the affirmation of love that unites while maintaining the difference.

Kierkegaard has sanctioned the excellence of love in the following claim: "What is it that endures when everything is changed? It is love. What is it that remains when the imperfect is abolished? It is love. What is it that witnesses when prophecy is silent? It is love. What is it that does not cease when the vision ends? It is love. What is it that sheds light when the dark saying ends? It is love. [...] What is it that is never changed even though everything is changed? It is love; and that alone is love, that which never become something else" (*SVI* 3, 273-274, *KW* 5, 55). The privileges of immutability, permanence and certitude are due to love's being "the source of all things and the deepest foundation of spiritual life" (*SVI* 9 207, *KW* 16, 215). And this entails a double significance. In the first place, that of being the unyielding bottom of subjectivity, to which every development must return. In the second place, that of indicating substantively the reality of God, in whom subjectivity is grounded. In love, that which is freely separated returns to the One, asserting its individuality in an undifferentiated unity: a strange paradox, from which the created being reemerges, reconciled, in the Creator.

Spiritual presence is defined by contemporaneousness, but it is fulfilled only by love, "by nature entirely present everywhere" and "by essence essentially inexhaustible in all its richness" (*SVI* 9, 7, *KW* 16, 3). Moreover, if the task of the self is to retrieve its essential purity in a present accord, then love is the foundation, the task and the cause of singularity, because in it everything is unity and the one makes the self concrete. Thus love covers a multitude of sins and forgets the nothingness that was the self. Its permanence excludes every dialectic, and its immutability rests in unity. The moment of love thus determines a total plenitude that, within temporality, is simultaneously a continual development.

The identity of love not only reconciles the self with itself and with God, but it also recreates the reality of fellow human beings. Both self and neighbour are, for Kierkegaard, parallel sites of love, and their reconciliation is justified as the actual and active realization of the essential identity among all people. From this perspective, Kierkegaard can assert that the neighbour is the only reason of life (*SVI* 9, 267, *KW* 16, 280) and the only thing that makes life worth living. The single individual loves himself in his neighbour and loves the neighbour in himself through the necessity of a happy union that paradoxically maintains the difference while recreating identity.

Before and beyond the absolute dialectic within the self lies the perfect and undiscriminated Unity, present in the human heart as a source of life, a bond of perfection and force of union. Thus love unites and purifies what free becoming distinguishes and separates. It erases nothingness from finite existence and forgets the voluntary fall into sin. Through love, anxiety and despair overcome the impossible and every person becomes contemporaneous to the eternal. As Webb puts it, "A person might be a mere nothing for omnipotence, but is made something by virtue of love, because a human being has been given the power not only to be, but to be freely in relation" (Webb 2016, 5). Love has such power that it crosses an infinite abyss as it conceives power in what is otherwise nothing.

The novelty of Kierkegaardian existence is the reconciliation of everything in the individual through the free action of love as a perfect bond. Beyond sin and faith, separation and nothingness, is love, which guarantees resemblance and consummates the force of an action that has died to its own dialectic. Many interpretations of Kierkegaard's thought: Jamie Ferreira, Sharon Krishek, Michael Strawser, and Amy Laura Hall – so prolific on such concepts as anxiety and possibility, desperation and guilt, transcendence and subjectivity - have perhaps insufficiently insisted on the idea of love as a real necessity of freedom and a vital element of the self.

The Danish existentialist's fundamental paradox is the paradox of love: that mystery of difference in the affirmation of singular identity together with the mysterious accord between differences. Love is the organ of reconciliation and, for that reason, the organ of freedom. It sustains the continuous aspiration of existence and the ideal of law. Because of love there is a neighbour and there is a God, a spiritual form and content. (Valco, 2017: 50-51). Because the Absolute is love and has no opposites, the life of the self is in principle ensured. At the supreme apex of its rupture, Kierkegaardian subjectivity discovers, in an absolute leap, the omnipotence of the amorous gift, and from that moment the relation to God is "sheer joy" (*Pap. XI² A 208, JP 4, 440*).

Singular reality subsists in love, and if its freedom must be a continuous possibility, it will also be a continuous and repeated act of love. Starting from this idea, the dialectical tragedy of Kierkegaardian existence seems to become the rejuvenated joy of loving, because it is not the failure of freedom that moves it but the ever new success of love, inexhaustible source of bliss and hope. In fact, when Kierkegaard states that the self is sin, its counterpart reads: it is an act of love. When he holds that existence separates, its reverse assures: it has separated in order to achieve union. And when he announces desperate freedom, he wants to indicate the desperation of love. In a few words, the negative character of free action leads to the transcendence of love, stronger than faith and wiser than science.

6. Conclusions

This paper has tried to show the deep balance of Kierkegaardian thought and the essential optimism of its existential conception. We cannot deny Kierkegaard's many exaggerations or the profusion of his hyperbolic expressions, but neither can we neglect the fact that he makes a strategic and even paroxysmic use of hyperbole as an instrument employed to arouse subjectivity. Not only does he often make use of hyperbolic expressions and feelings, but his life itself often seems a hyperbole. He himself recognized the intentional excess of his words. "They had to be [excessive]," as he explained to Emil Boesen, "otherwise they are utterly useless. I am sure that when a bomb is detonated it must be thus!" (Kierkegaard, 1881: 9). The blast has been heard, but the principles of his thought have a deeper resonance than the explosion.

Neither can we deny that, for Kierkegaard, existence bears the wound of an absolute rupture. Nevertheless, the pain of separation is the price that has to be paid for an authentic encounter, "and there everything smiles, there all is gentleness" (*Pap. X³ A 737, JP 1, 434*). When human strength seems to falter and nothingness darkens

the horizon, then love begins to assert the self beyond itself. When there are no more possibilities and paradise seems lost forever, the single individual is reborn from love. Because the truth of love believes everything without ever being thwarted and expects everything without ever being confounded, our weary existence rests in unity upon it.

The conclusion of this paper is thus the essential intuition of spiritual harmony, in accordance with itself, God and others. Many interpreters have asserted that the human ideal proposed by Kierkegaard is unattainable and that the perfection he describes is radically inhuman. Others have considered that “Kierkegaard is not every day’s companion, even though he might be the companion of that Sunday of life which is followed by a working day” (Lombardi, 1936:9). Beyond these interpretations, what Kierkegaard has discovered is that the whole life is that great Sunday of work. The whole life is that same individual, born and found once more in every affirmation, every difference and every surmounting.

For the common, single individual, authentic existence and utter bliss lie there, in that small amount that was generously given or in that humble word that has reached the other in sweetness. Greatness lies there, each day, in the renewed task of work and rest. Human beings wish to be eternal in the very place where they are now, not in abstraction or in fantasy. Kierkegaardian existence, deemed by many inhuman and impossible, describes that simple life of common man, who recognizes himself in act and to whom the God-relationship is “sheer joy” (*Pap.* XI² A 208, *JP* 4, 440).

This article was published with the support of the Slovak Research and Development Agency under the contract No. APVV-17-0158. The authors thank Carson Webb for his linguistic suggestions on this article under the framework of the KA 107 cooperation agreement between Piedmont College and the University of Constantine the Philosopher in Nitra.

Bibliographic references

- ADORNO, T. 1969. Kierkegaard. Caracas: Monte Avila.
- CHESTOV, L. 1965. Kierkegaard y la filosofía existencial. Buenos Aires: Sudamericana.
- FERREIRA, G. 2011. Sobre uma Existential-Videnskab: o conceito de Inter-Esse no Pós-Escrito. *Pensando: Revista de Filosofia* vol. 2, no. 4: 85-101.
- FERREIRA, G. 2015. “The Philosophical Thesis of the Identity of Thinking and Being Is Just the Opposite of What It Seems to Be”: Kierkegaard on the Relations Between Being and Thought. *Kierkegaard Studies Yearbook*, vol. 20, no. 1: pp. 13-30.
- KIERKEGAARD, S. 1901-1906. Søren Kierkegaards Samlede Værker. 1^a ed., A. B. Drachmann, J. L. Heiberg, H. O. Lange (eds). Vols. I-XIV. København: Gyldendal.
- KIERKEGAARD, S. 1968-1978. Søren Kierkegaards Papirer. 2^a ed. N. Thulstrup (ed). Vols. I-XVI. København: Gyldendal.
- KIERKEGAARD, S. 1881. Søren Kierkegaards Efterladte Papirer. H. Gottsched (ed.). København.
- KIERKEGAARD, S. 1978-2000. Kierkegaard’s Writings. H.V Hong & E.H.Hong (trans. and eds). Vols. I-XXV. Princeton: Princeton University Press.
- KIERKEGAARD, S. 1967-1978. Kierkegaard’s Journals & Papers, H. V. Hong & E. H. Hong (trans. and eds). Vols. I-VII. Bloomington-London: Indiana University Press.
- KOCEV, P. – KONDRLA, P. – KRALIK, R. – ROUBALOVA, M. 2017. St. Clement of Ohrid and his activities in Macedonia. In: *Konstantinove Listy*, vol. 10, n. 2, pp. 88-97. ISSN 1337-8740.
- KRALIK, R. 2013. Marie Mikulova Thulstrup (1923-2013) and her work. In: *Filosoficky casopis*, vol. 61, no. 3, pp. 439-442. ISSN 0015-1831. KRALIK, R. 2013. The Reception of Soren Kierkegaard in Czech Language Writings. In: *Filosoficky casopis*, vol. 61, no. 3, pp. 443-451. ISSN 0015-183. LE-

- NOVSKY, L. 2015. Identity as an instrument for interpreting the socio-cultural reality. In: European Journal of Science and Theology. vol. 11, n. 5, pp. 171-184 ISSN 1841-0464.
- LOMBARDI, F., 1936. Kierkegaard. Firenze: La Nuova Italia.
- MAHRIK, T. – KRALIK, R. – TAVILLA, I. 2018. Ethics in the light of subjectivity - Kierkegaard and Levinas, In: Astra Salvensis, vol. 6, pp. 488-500. ISSN 2393-4727.
- PACI, E., 1954. Angoscia e relazione in Kierkegaard, Aut-Aut, n° 23.
- TAYLOR, M., 1984. Self in/as other. Kierkegaardiana, n° 13.
- TAYLOR, M., 1980. Journeys to selfhood: Hegel & Kierkegaard, Berkeley, California: University of California Press. VV.AA.
1968. Kierkegaard vivo. Madrid: Alianz.
- WAHL, J. 1949. Études kierkegaardianes. Paris: Vrin.
- VALCO, M. 2017. The value of Dietrich Bonhoeffer's theological-ethical reading of Soren Kierkegaard. In: European Journal of Science and Theology, vol. 13, n. 1, pp. 47-58. ISSN 1841-0464.
- WEBB, C. 2014. Attunements to the Good Life : Religious Joy and the Critique of Eudaemonism in the Writings of Søren Kierkegaard. Ph.D. Dissertation, Syracuse University.
- WEBB, C. 2016. Power, Joy, and Kierkegaard's Implicit Critique of Spinoza. American Academy of Religion. San Antonio. 19 November. WEBB,
- C. 2017. Kierkegaard's Critique of Eudaimonism : A Reassessment. Journal of Religious Ethics, vol. 45 no. 3, pp. 437-462. ISSN : 0384-9694.

Words: 5525

Characters: 34 939 (19,41 standard pages)

Prof. Dr. Maria Jose Binetti
 Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género
 Facultad de Filosofía y Letras
 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas University of Buenos Aires,
 Puan 480, Buenos Aires,
 Argentina
 mjbinetti@gmail.com

PhDr. Martina Pavlikova, PhD.
 Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University in Nitra,
 B. Slancikovej 1,
 949 01 Nitra
 Slovakia
 mpavlikova@ukf.sk

Training in French for an integration purpose: case of Syrian and Jordanian adults in the Princess Basma's Center for development

[La formation en français a finalité d'intégration : cas des adultes syriens et jordaniens dans le Centre de la Princesse Basma pour le développement]

Rana Kandeel

DOI: 10.18355/XL.2018.11.03.15

Abstract

This article aims to analyze a training course in French as a language of integration (FLI) for Syrian learners who are not in a language immersion situation in the transitional host country and Jordanian learners in the center of the Princess Basma for development in Jordan. To carry out this research, we collected the data through two types of field surveys, namely the questionnaire and the direct interviews. The results show that the content of the training course should rather target oral interaction activities to meet the needs of learners. The training of the FLI trainer on using the action-oriented approach encourages the introduction of this type of activity. They also show that learning the FLI can be a good way of social integration in the transitional host country, particularly through the interpersonal relationships that are established between learners of two nationalities.

Key words: French language of integration (FLI), migrant, refugee, oral interaction, Princess Basma's center for development

Résumé

Cet article a pour objectif d'analyser une formation en français langue d'intégration (FLI) pour des apprenants syriens qui ne sont pas en situation d'immersion linguistique dans le pays d'accueil transitionnel et des apprenants jordaniens dans le centre de la Princesse Basma pour le développement en Jordanie. Pour réaliser cette recherche, nous avons recueilli les données à travers deux types d'enquête de terrain, à savoir le questionnaire et les entretiens directs. Les résultats montrent que les contenus de la formation doivent plutôt cibler des activités d'interaction orale afin de répondre aux besoins des apprenants. La formation du formateur en FLI à l'approche actionnelle favorise l'introduction de ce type d'activités. Ils montrent aussi que l'apprentissage du FLI peut être un bon moyen d'intégration sociale dans le pays d'accueil transitionnel notamment par le biais des relations interpersonnelles qui s'instaurent entre les apprenants de deux nationalités.

Mots-clés : français langue d'intégration (FLI), migrant, réfugié, interaction orale, centre de la Princesse Basma pour le développement

Introduction

Après la migration des Syriens en Jordanie¹, les institutions locales et nationales ont joué un rôle primordial dans le développement de la société jordanienne en assurant des formations pédagogiques et professionnelles aux Syriens pour faciliter leur intégration sociale et professionnelle dans les sociétés les accueillant. Une formation aux langues étrangères est proposée par ces institutions accueillant tout jeune sur le territoire national qu'il soit citoyen ou réfugié.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, plusieurs études ont abordé la question des formations linguistiques des migrants à la langue du pays d'accueil si la

langue de leur pays natal est différente de celle du pays d'accueil pour réaliser leur insertion ou intégration sociale (Cadet, Goes & Mangiante, 2010; Beauné, 2012, Leclercq, 2012, Adami & André, 2013). Dans ce sens, ces formations dispensées aux migrants s'inscrivent dans un processus d'appropriation de la langue du pays d'accueil où l'essentiel des acquis se constitue au contact direct des locuteurs natifs (Adami, 2012 : 19). Si les problèmes particuliers de ces formations que pose la didactique du français pour ce public n'ont que très rarement été traités par la didactique du FLE et du FLS (Adami & André, 2013), il est à constater que les recherches sur la formation linguistique des réfugiés en langue étrangère dans un pays d'accueil transitionnel parlant sa même langue maternelle restent encore rares.

Cette étude s'intéresse à l'analyse d'une formation de français pour des finalités d'intégration en Jordanie pour vérifier si la formation répond aux besoins des apprenants ainsi que savoir le rôle du français dans la réalisation de l'intégration afin de l'améliorer.

1. Le français langue d'intégration (FLI)

Avant de définir le français langue d'intégration (désormais FLI), il nous semble important de définir le terme intégration selon son sens en sociologie. Il désigne un processus par lequel l'individu se socialise et prend sa place dans la société par l'apprentissage de ses normes et valeurs (Tiberj, 2014). L'usage social de ce terme l'a restreint aux immigrés dans une société d'accueil. L'intégration peut être économique (l'obtention d'un emploi), linguistique (la maîtrise d'une langue) et sociale (l'acculturation).

1.1. Le français langue d'intégration et la didactique des langues

En didactique des langues, le concept du français langue d'intégration (FLI) est apparu pour se distinguer d'autres types de français comme le français langue étrangère (FLE) et le français langue seconde (FLS). Le premier est enseigné aux apprenants non francophones, le français est dans ce cas une langue étrangère pour tous ceux qui ne le connaissent pas comme langue maternelle (Cuq, Gruca: 2003: 94). Le deuxième est une langue dominante parce qu'il a des valeurs statutaires, juridique et/ou social, et un degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise revendique (Cuq, 1991 : 139). Selon A. Vicher et al. " La notion et le terme de Français Langue Seconde sont utilisés pour marquer la distinction entre le point de vue de l'apprenant (e) et celui de la situation sociolinguistique et des pratiques langagières, contrairement au FLE " (2011 : 7).

D'autres spécifications du français s'intéressant plus particulièrement aux finalités de l'apprentissage sont ensuite apparues. C'est le cas du Français sur Objectif Spécifique (FOS), du Français Langue Professionnelle (FLP). C'est en fonction de l'objectif de l'enseignement du français qu'on attribue l'adjectif spécifique et professionnelle à la formation. Dans cette perspective didactique, le français langue d'intégration (FLI) est apparu pour identifier son domaine.

L'apprentissage du français en France ne s'est pas restreint au public éduqué ; ce pays a accueilli des migrants adultes qui sont analphabètes ou peu alphabétisés (Adami, 2012 : 13), ce qui a motivé la réflexion des spécialistes des langues sur la définition et les spécificités du français enseigné à ce public. A. Vicher et al. (2011 : 8) expliquent que " le champ éducatif de la formation linguistique des adultes migrants, ayant acquis une complète légitimité, a désormais besoin de se spécifier, parce que c'est devenu une nécessité opérationnelle ". Nous retenons à la suite de cette citation qu'une nouvelle spécification de l'enseignement du français aux migrants, le français langue d'intégration (FLI) est légitimée en didactique des langues, mais qu'il est nécessaire de mettre en lumière ses spécificités.

1.2. Les spécificités du champ du français langue d'intégration

En didactique des langues, le français langue d'intégration (FLI) est un champ de formation linguistique destiné aux adultes migrants et dont les bases théoriques et méthodologiques sont communes avec celles de la didactique du FLE (Adami & André, 2013). Les processus d'acquisition et d'apprentissage d'une langue étrangère, ou seconde, les modes d'intervention didactiques, les outils ou les démarches pédagogiques reposent, dans leurs grandes lignes, sur les mêmes bases (Vicher et al., 2011 : 13). Mais, ce champ possède des caractéristiques spécifiques parce qu'il inscrit la formation linguistique dans un parcours d'intégration économique, sociale et citoyenne. La finalité de l'apprentissage d'une formation de FLI est de permettre aux adultes migrants de s'approprier la langue dans un objectif d'intégration. Il s'agit donc de mettre en œuvre :

Un processus sociolangagier d'acquisition de la langue dominante du pays d'accueil, en milieu social et/ou par le biais d'une formation, qui permet aux migrants allophones de comprendre et de se faire comprendre des locuteurs utilisant la langue dominante, c'est-à-dire d'interagir de façon efficace selon les situations dans lesquelles ils sont engagés et selon leurs objectifs de communication (Adami & André, 2013).

Les apprenants du FLI sont des adultes migrants en situation d'immersion linguistique avec des profils variés selon leurs origines sociales, géographiques et linguistiques et selon leur niveau de scolarisation dans le pays d'origine. Ils ont donc des besoins langagiers spécifiques auxquels il faut répondre afin de réaliser une intégration linguistique réussie. Selon A.-S. Calinon, (2013 : 30), cette dernière ne signifie pas sémantiquement l'intégration dans une langue, mais le processus d'intégration à toutes les activités culturelle, sociale et professionnelle par l'intermédiaire d'une langue. Le FLI spécifie aussi un choix de politique linguistique ainsi qu'un champ professionnel (Vicher et al., 2011 : 9).

La formation FLI doit reposer sur une pédagogie dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dont les composantes essentielles sont la compétence visée, le savoir-agir et le découpage des contenus d'apprentissage en savoirs, savoir-faire et savoir-y-faire. Les deux principes de la pédagogie de l'intégration en langues sont premièrement à programmer périodiquement des actions sociales et deuxièmement à introduire du sens dans les apprentissages scolaires en sélectionnant les contenus d'apprentissage en fonction des besoins de mobilisation créés par ces actions (Puren, 2016 : 3).

Ces principes vont en synergie avec les finalités de la perspective actionnelle ayant pour objectif de faire de l'apprenant d'une langue à la fois un individu et un acteur social capable d'accomplir des actions à travers la mise en œuvre d'une compétence à communiquer langagièrement (CECRL, 2001 :15).

2. Contexte de la recherche

2. 1. Le centre de la Princesse Basma pour le développement

La formation en FLI est dispensée dans le centre de la Princesse Basma pour le développement à "Deir esseina", situé à 8 km d'Irbid, la deuxième grande ville en Jordanie. Le centre fait partie d'un ensemble de cinquante et un centres de la Caisse Hachémite Jordanienne qui sont implantés dans plusieurs villes et villages en Jordanie. A Irbid, il y a quatre centres dont celui où se déroule la formation FLI. Le centre est un établissement non gouvernemental à but non lucratifⁱⁱ, ses projets se focalisent sur les femmes, les jeunes et les enfants. Il a pour objectif d'encourager la participation des jeunes au processus de développement dans la société en leur offrant

les moyens pour exprimer leurs opinions et apporter des contributions significatives à leurs communautés.

Le centre réalise des projets en partenariat avec des organisations internationales et des institutions locales ainsi que les individus de la société jordanienne en s'occupant aussi des réfugiés et des personnes handicapées. Il soutient les institutions gouvernementales à travers des projets visant les réfugiés comme le projet *Makani*ⁱⁱⁱ. Ce projet propose des formations informelles et des cours privés pour développer les compétences des réfugiés et faciliter leur intégration professionnelle dans des emplois aux niveaux local et international. Les formations ont commencé à se formaliser à travers les activités des comités des jeunes, c'est-à-dire, la direction du centre a inscrit ces formations officiellement dans les actions des programmes de développement de jeunes^{iv}.

La directrice du centre (R2) indique que l'importance de dispenser des formations en langues étrangères réside dans le fait que les réfugiés sont temporairement installés en Jordanie, qu'ils doivent être instrumentés par la langue du pays où ils pensent s'installer durablement afin de ne pas être culturellement choqués quand ils découvrent qu'ils ne savent que l'arabe, et par conséquent, qu'ils ne seront pas capables de s'adapter à la nouvelle situation de vie ni de réussir une intégration sociale ou professionnelle.

L'apprentissage des langues étrangères comme l'anglais et le français est donc prioritaire pour les réfugiés car leur séjour en Jordanie est considéré comme temporaire et la Jordanie ne représente qu'un premier asile pour la majorité d'entre eux. De plus, le soutien financier à la Jordanie en tant que pays affecté par le conflit syrien a prévu des fonds pour venir en aide à ce pays afin d'accroître les possibilités d'emploi des réfugiés autant comme des travailleurs jordaniens et de donner aux Syriens un meilleur accès à l'éducation en Jordanie, le pays de leur résidence actuelle et de séjour transitionnel (OCDE, 2016 : 184). C'est la raison pour laquelle la proposition de l'enseignement du français dans ce centre a été bienveillamment reçue par son public. Il s'agit d'une politique d'intégration adoptée par la Jordanie vis-à-vis des réfugiés syriens qui vise à les former en langues des pays occidentaux d'accueil car l'apprentissage et la maîtrise de ces langues ainsi que la familiarisation avec les codes culturels constituent les premières démarches de la voie de l'intégration et de la cohésion sociale (Adami, Andre, 2013 ; Alen, Manço, 2012 : 10).

2. 2. Le public de la formation

La formation de l'enseignement du français est dispensée à un public arabophone de deux nationalités différentes ; jordanienne et syrienne. L'analyse du questionnaire distribué avant la formation sur notre public a permis de résumer les profils des apprenants (tableau 1) et leurs motifs de l'apprentissage du français.

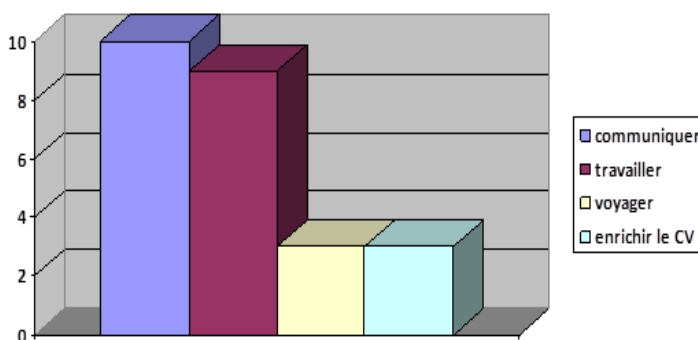
Genre	Nationalité	Tranche d'âge	Niveau d'études
Homme : 5	3 syriennes	15-19 : 2	Secondaire : 4
	2 jordaniennes	20-24 : 3	Universitaire : 1
		25-30 : 0	
Femme : 11	2 syriennes	15-19 : 4	Secondaire : 6
	9 jordaniennes	20-24 : 5	Universitaire : 5
		25-30 : 2	

Tableau 1 : profils des apprenants

Le nombre des étudiants ayant participé à la formation est de seize jeunes adultes, dont l'arabe est langue maternelle. Ils ont tous appris au moins une première langue étrangère, à savoir l'anglais. Quatre apprenants ont déjà appris le français et un apprenant a appris le serbe. Le nombre d'années d'apprentissage des langues étrangères est varié. L'anglais a été étudié par douze apprenants pendant 12 ans dans leur parcours scolaire et universitaire. D'autres apprenants l'ont étudié pendant sept ans ou huit ans. Quatre apprenants ont commencé l'apprentissage de l'anglais à l'école maternelle. Le serbe a été étudié par un apprenant sur internet en autonomie pendant deux ans. Le français a été étudié pendant trois ou quatre ans, en particulier à l'école. Certains apprenants ont des connaissances minimales en cette langue.

Les motifs de l'apprentissage du français au centre de la Princesse Basma pour le développement évoqués par les apprenants sont représentés dans la figure 1.

Figure 1 : motifs des apprenants de l'apprentissage du français



Dix apprenants ont déclaré qu'ils veulent apprendre le français pour avoir des contacts avec des français, échanger et dialoguer selon les besoins quotidiens, faire connaissance avec des personnes étrangères et s'exprimer pour valoriser les comportements positifs des autres ou réaliser des actes de langage comme remercier et s'excuser. Neuf apprenants ont justifié leurs motifs par l'acquisition d'une langue importante sur le marché du travail ; en réalité la maîtrise du français, après l'installation de nombreuses organisations internationales en Jordanie durant les dernières années pour faire face aux conflits dans la région du Moyen-Orient, est en particulier devenue une exigence pour y travailler. Les autres apprenants ont des motifs variés tels que enrichir leur CV, apprendre une langue internationalement reconnue et voyager en France. Notons que les motifs essentiels concernent deux finalités : la communication et le travail. Ces deux finalités s'inscrivent dans le cadre du FLI pour les apprenants syriens qui sont inscrits dans la formation, mais dans le cadre plutôt du FLE pour les apprenants jordaniens.

Pour dégager les autres spécificités de notre public, nous sommes partie des spécificités des apprenants FLI présentées dans le référentiel (Vicher et al., 2011 : 9). Les apprenants ne sont pas en situation d'immersion linguistique dans le pays d'accueil parce qu'ils n'apprennent pas le français en milieu social au contact avec des natifs. Tous les apprenants sont scolarisés, c'est-à-dire ils ont au moins fini leurs études secondaires ; certains d'entre eux ont un baccalauréat syrien ou jordanien,

d'autres ne l'ont pas encore obtenu soit parce qu'ils ont échoué au baccalauréat, soit parce que leurs études ont été interrompues à cause de la guerre en Syrie.

2.3. Description de la formation

La formation s'est déroulée du 26 janvier au 26 février 2017, à raison de 6 heures par semaine, réparties sur trois cours. Le nombre total des heures d'enseignement effectuées est de 30 heures. Le formateur a dispensé volontairement la formation, il est jordanien, non natif de la langue française et il partage la même langue maternelle que les apprenants, ce qui l'aide à mieux comprendre les difficultés des apprenants (Cuq, 2003 :160). Le formateur a vingt-deux ans et il est diplômé en langue française. Il est le responsable de la préparation du plan de la formation et de son enseignement, du suivi pédagogique des apprenants et de l'évaluation. La formation est organisée selon une méthodologie FLE, basée sur la connaissance des savoirs linguistiques et des compétences communicatives nécessaires aux apprenants. La méthode utilisée dans la formation est *Alter ego* 1^v. Le formateur a préparé un plan de formation pour répartir les contenus de cette méthode sur les semaines de la formation. Ses deux premiers dossiers ont été inclus dans le programme. Le niveau visé dans la formation est A1^{vi}.

3. Problématique de la recherche

L'ouverture à l'apprentissage des langues étrangères est justifiée par une politique éducative de la Jordanie et un besoin ressenti chez les jeunes syriens, après leur refuge en Jordanie, parce qu'ils ont interrompu leurs études à cause de la situation politique en Syrie. Partant de ce fait, une situation humaine et sociale impose de suivre des formations en langues étrangères pour aider les Syriens à s'intégrer au marché du travail en Jordanie. La politique linguistique de ce pays, fondée sur une action menée par des communautés publiques ou privées pour développer au mieux la diffusion des langues qui y circulent (Porcher & Faro-Hanoun, 2000 : 6) incite à l'apprentissage des langues étrangères, et du français en particulier. Le travail dans des organisations internationales, ou nationales et régionales exige la connaissance de cette langue. En outre, le français est une exigence pour réussir l'immigration dans les pays francophones comme la France, le Canada^{vii} qui ont accepté d'accueillir des réfugiés syriens et de les accueillir en tant que migrants. De ce fait, " l'apprentissage du français n'est donc pas un choix mais une nécessité. Les migrants ne viennent pas en France pour apprendre le français mais pour y travailler et y vivre, pour fuir la misère ou l'instabilité politique " (Adami, 2009 : 162).

Face à cette situation, la maîtrise de la langue comme vecteur de l'intégration pose d'autres problèmes que ceux liés à l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère. Il s'agit des problèmes liés aux enjeux socio-économiques, au statut de locuteur périphérique ou non légitime par rapport à la langue normée et à l'âge des migrants (présentation, 2014 : 6). Outre ces problèmes, de nouvelles questions surgissent dans la formation aux langues étrangères en Jordanie, entre autres, les contenus et les compétences enseignées et auxquelles il faut répondre : Que peuvent être les principales caractéristiques d'une formation en français à finalité d'intégration pour des apprenants- migrants qui ne sont pas en situation d'immersion linguistique dans un pays d'accueil transitionnel ?

Pour répondre à cette question, la formation nécessite d'être analysée afin d'identifier ses composantes, de vérifier dans quelle mesure elle répond aux besoins des apprenants, de dégager ses caractéristiques et de l'améliorer. De plus, le centre de la Princesse Basma pour le développement est un nouveau terrain d'enseignement du français en Jordanie qui mérite d'être étudié afin de mettre en valeur son rôle dans la valorisation de la langue française comme moyen d'intégration et un objectif partagé par deux publics, des Syriens et des Jordaniens, partageant la même langue maternelle mais pas forcément les mêmes profils d'apprentissage des langues étrangères. Une des

exigences de l'intégration, comme le rappelle A.-S. Calinon (2013 : 30) est l'ouverture d'une communauté linguistique au partage et à l'exercice d'une langue commune.

Pour réaliser notre recherche, nous sommes partie des questions suivantes :

- Quels sont les contenus enseignés aux apprenants dans la formation FLI ? Quelles sont les compétences visées ?
- Dans quelle mesure la formation répond aux besoins des apprenants, selon eux ?
- Quels sont les avis des apprenants vis-à-vis de la formation ? des contenus ? du formateur ? et des autres apprenants ?
- Quel est le rôle du français dans la réalisation de l'intégration ?

Pour pouvoir répondre à ces questions, nous avons réalisé une enquête de terrain par entretiens directifs.

4. Méthodologie de la recherche

Nous avons adopté une démarche quanti- qualitative fondée sur la collecte des données suivantes :

1. le plan pédagogique de la formation d'enseignement du français et les contenus de la méthode *Alter ego 1*.
2. un questionnaire sur les profils des apprenants et sur leurs motifs de l'apprentissage du français.
3. des entretiens avec les acteurs de la formation : le formateur (F) et neuf apprenants du français (A1 à A9), la responsable des comités des jeunes (R1) et la directrice du centre de la Princesse Basma pour le développement (R2)^{viii}. Le questionnaire et les entretiens ont été collectés en arabe. Nous les avons analysés et traduits en français. L'analyse des données est quanti-qualitative et elle est faite manuellement.

5. Résultats

5. 1. Les contenus et les compétences visées dans la formation

Les résultats de l'analyse des contenus enseignés ne consistent pas en l'analyse de la méthode *Alter ego 1*, car le manuel a été utilisé comme un support essentiel à l'apprentissage comme nous l'avons déjà évoqué. Les contenus sont organisés sous forme de leçons. Le nombre des leçons est de dix. Chaque leçon est conçue pour une durée de deux heures.

Les résultats montrent que l'organisation des contenus de la formation obéit à la logique thématique et grammaticale. Parmi les thèmes et les points grammaticaux enseignés, nous trouvons la prise de contact, se présenter, l'interrogation, les verbes de présentation (s'appeler, être, avoir), les pronoms personnels, la présentation de soi-même, les nationalités, la salutation, les nationalités, les noms des pays, les jours de la semaine, les nombres, les langues et les articles définis et indéfinis. Le plan de la formation est divisé en six parties : savoirs linguistiques (lexique, grammaire, phonétique), savoir-faire communicatifs, compétence sociolinguistique, réponses attendues de l'apprenant, exercices et activités à faire, évaluation des leçons. Il couvre deux dossiers de la méthode *Alter ego 1* dont chacune comprend environ trois leçons, un carnet de voyage et un projet.

La progression des contenus est plutôt linéaire, les apprenants n'ont que peu de chances pour revenir sur les contenus appris dans les cours précédents, ce qui ne leur laisse pas suffisamment de temps pour l'assimilation et l'appropriation des savoirs

acquis. Les compétences visées sont des compétences de communication définies en termes d'actes de langage à réaliser dans la classe (se présenter, saluer, s'informer sur l'identité de l'autre, demander et donner des informations personnelles, interroger). Les leçons sont souvent construites autour d'un objectif de communication précis.

Cette analyse permet de constater que les thèmes abordés dans la formation sont très limités et ne permettent pas à l'apprenant d'interagir en dehors d'une situation de rencontre ou de présentation de sa personnalité bien que le formateur ait suivi une démarche scientifique pour l'identification du public de la formation et de ses motifs. Le formateur s'est appuyé essentiellement sur les savoirs linguistiques et les compétences proposées dans les premières leçons par la méthode *Alter égo 1* qui n'est pas destinée aux apprenants du FLI, ce qui ne permet pas d'introduire des sujets ciblant les situations de vie quotidienne auxquelles un migrant sera confronté dans un pays étranger. Par exemple, un migrant aura besoin d'aller à la préfecture dès le premier ou le deuxième jour de son arrivée, il aura donc besoin d'enrichir son répertoire linguistique avec le lexique dont il a besoin dans ce type de situation tout au début de l'apprentissage.

5.2. L'adéquation de la formation aux besoins des apprenants

Interrogés si la formation a répondu à leurs attentes, sept apprenants ont répondu par l'affirmative. Ils expliquent qu'ils ont appris les bases en français ; les lettres, les nombres et certains points grammaticaux (A3). A cet égard, les contenus acquis permettent de faire une simple communication quand les apprenants voyagent (A5). Les autres apprenants ont dit que la formation n'a pas répondu à tous leurs besoins : A.8 dit que les connaissances de base ont été apprises pour qu'il puisse parler de lui-même ou se présenter, mais que ces connaissances ne couvrent pas l'ensemble des énoncés de la présentation de l'apprenant, et en fin de compte, il n'a pas appris la manière de répondre à une question sur ce qu'il a fait comme études ou sur les formations et les stages qu'il a faits.

Le formateur (F) confie que les besoins langagiers ont été exprimés par les apprenants durant la dernière semaine. De surcroît, les apprenants ont demandé de faire des activités communicatives au lieu de travailler sur la grammaire, ils ont défini des situations de communication dans lesquelles ils veulent apprendre à s'exprimer. Il s'agit, entre autres, de celles dans lesquelles ils sont amenés à : demander un renseignement à l'hôpital et à faire les démarches administratives pour recevoir le traitement médical, à savoir s'orienter et décrire les vêtements à acheter dans un magasin.

5.3. Avis des apprenants vis-à-vis de la formation

Tous les apprenants ont apprécié la formation et ont trouvé que la formation est utile dans leur apprentissage non seulement au niveau pédagogique mais aussi aux niveaux humain et socio-affectif. Au niveau pédagogique, ils ont donné leur avis sur les contenus enseignés et sur la démarche du formateur. Au niveau socio-affectif, ils ont parlé de leur relation avec le formateur et avec les autres apprenants.

5.3.1. Les contenus de la formation et la démarche du formateur

Les réponses aux questions "quels contenus vous avez appris ? et "comment vous avez trouvé les contenus ?" ont permis de savoir la nature des contenus. Les sujets interrogés ont appris des savoirs linguistiques de base en français (A1) ; il y a le vocabulaire à mémoriser (A9), la prononciation et les points grammaticaux. Certains actes de langage ont été appris comme saluer, se présenter, demander l'âge de quelqu'un et sa nationalité. Les neuf apprenants sont unanimes sur le fait que la prononciation a constitué une difficulté majeure pour eux. A1 dit que " Certains mots et lettres sont difficiles à prononcer malgré les efforts de formateur à expliquer les règles de leur prononciation ". Les apprenants ont des difficultés à prononcer en

français les lettres et les sons des mots, ils les prononcent en anglais malgré la répétition des sons français par le formateur en classe. La langue maternelle des apprenants, n'est pas linguistiquement proche de la langue cible.

Pour les apprenants, la formation n'a pas permis d'apprendre des énoncés et des phrases dans des conversations (A1) dont il aura besoin quand il s'installe en France. En effet, les apprenants ont besoin d'être mis dans des situations de communication pour pouvoir s'exprimer. Parmi ces situations, l'apprenant A4 donne l'exemple de la manière de prendre un rendez-vous, ou de se renseigner sur quelque chose, de commencer un travail dans une entreprise en France et de rencontrer une personne. Quant à l'apprenant A1, il évoque la nécessité de faire des conversations plus longues. La démarche adoptée par le formateur est bien appréciée par les apprenants : ils estiment que c'est une bonne manière pour faciliter l'apprentissage du français. Elle vise la simplification des contenus afin de pouvoir les retenir par les apprenants et de mettre à leur disposition d'autres supports que le manuel pour s'entraîner sur la langue et pour échanger. D'autre part, le formateur a prévu des moments de l'improvisation dans la formation où il se met à parler en français et les apprenants essayent de le comprendre.

A9 : ce qui m'a plu le plus est la diversification, parfois on apprend des contenus grammaticaux, et parfois le formateur parle spontanément et nous essayons d'identifier certains mots, de les analyser, de dire ce qu'il a dit, nous n'avons pas appris toujours de la même manière, ce qui est bien pour nous.

Le formateur (F) explique qu'il a été obligé de les jouer pour encourager les apprenants à s'exprimer de manière convenable à ces situations. Pour ce faire, il a joué le rôle d'un ami malade pour inciter les apprenants à dire "repose-toi bien !".

5.3.2. Les relations avec le formateur et les autres apprenants

Les relations entre le formateur et les apprenants ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes ont été une source de motivation dans l'apprentissage. Le caractère du formateur, ses attitudes et sa relation avec les apprenants étaient excellents : " A2 : la relation entre tout le monde était bien ; le formateur était un ami plus qu'un enseignant ; nous avons essayé de parler ensemble en français et de se plaisanter, c'est ce qui m'a plu le plus dans cette formation ". L'âge du formateur proche de l'âge des apprenants, comme le dit A3, est un facteur de la bonne entente avec lui. Les apprenants partagent les mêmes intérêts parce qu'ils sont tous jeunes. Ils sont tous dans une période de préparation au travail et à la recherche des formations développant leurs compétences linguistiques, informatiques et générales.

Les relations entre les apprenants eux-mêmes étaient aussi agréables. Ces relations mettent en saillance la réalisation de l'intégration entre les adultes jordaniens et syriens comme nous allons le voir plus tard.

5.4. Le rôle du français dans la réalisation de l'intégration

Les apprenants syriens et jordaniens (A1, A2, A4, A7, A8) ont conscience que l'apprentissage du français va leur donner une priorité dans le recrutement dans des emplois exigeant la connaissance du français. Ils les préparent à une intégration professionnelle. A2 explique que : " pour travailler dans une entreprise française, les savoirs acquis me permettront d'avoir les connaissances de base pour communiquer avec des francophones et le contact avec eux me permettra de développer mes compétences de communication ". Au niveau social, les apprenants (A2, A3, A4, A8) ont dit qu'ils peuvent utiliser les acquis de cette formation pour se présenter et faire connaissance d'une personne quand ils voyagent, ou vivre en France ou rencontrer des personnes à travers les réseaux sociaux.

La responsable des comités des jeunes (R1) et la directrice du centre (R2) et le formateur (E) soulignent le rôle de la langue française dans le rapprochement social entre les migrants syriens et les jeunes jordaniens. Les apprenants se retrouvent ensemble pour apprendre une langue difficile pour les jeunes syriens et jordaniens, ce caractère de la langue française permet de se rapprocher pour l'apprendre ensemble et la comprendre en sous-entendant un processus d'intégration. Selon R2 :

Si un jeune syrien prend une formation en arabe avec un jeune jordanien, il se peut que la formation finisse sans que tous les deux parlent ensemble. Mais, dans le cas de l'apprentissage du français, les activités les obligent à travailler ensemble comme les conversations, les jeux de rôle ce qui facilite l'intégration des Syriens.

Les apprenants ont créé un groupe d'échange en dehors de la classe pour discuter et échanger sur leur apprentissage sur Facebook, les apprenants ont eu plus de temps et des moments de rencontre pour consolider leur apprentissage, ce qui a constitué une aide importante et les a motivés à l'apprentissage. Outre la communication sur le réseau social, les apprenants restent dans le centre aussi pour suivre d'autres formations en informatique ou pour faire d'autres activités. Le français est devenu un objet commun d'apprentissage pour eux qui les réunit. La responsable R1 explique que " Grâce à cette langue, autour de laquelle ils se sont réunis, les apprenants ont commencé à communiquer autrement et d'une nouvelle manière ", donc une nouvelle manière de comportement social a surgi dans les pratiques quotidiennes des apprenants dans le centre, ce qui peut développer leurs compétences de communication en général même s'ils ne maîtrisent pas le français. Selon le formateur (F), les jeunes syriens et jordaniens sont intégrés dans une même culture, la culture française.

Certaines activités d'apprentissage ont participé directement à l'intégration sociale entre les Syriens et les Jordaniens, telles que saluer, faire connaissance de l'autre et demander la nationalité de l'autre. Pourtant, une des activités importantes mises en œuvre porte sur les nationalités. Le formateur constitue un groupe de deux apprenants et demande à chacun de choisir une nationalité pour en parler. L'apprenant syrien (A1) dit avoir choisi sa nationalité d'origine, et avoir refait le même choix dans d'autres activités, ce qui montre son égocentrisme concernant la question de l'identité. Mais, une autre activité qui concerne plusieurs pays et différentes nationalités a été proposée par le formateur pour aider les apprenants à s'habituer aux simples échanges dans un environnement pluriculturel. Le besoin de l'expression de l'identité des Syriens est une conséquence de la crise syrienne et des conditions de la refuge.

Dans les autres activités, le plus important dans le travail commun des apprenants est la coopération pour produire ce qui est demandé par le formateur sans tenir compte des nationalités des apprenants (A1, A3, A4, A8, A9). A9 dit que " quand nous avons appliqué ce que nous avons appris, le formateur n'a pas dit tu es jordanien et tu es syrien, mais il nous a demandé de travailler ensemble, et c'est ce qui le plus agréable, personne ne te demande de ta nationalité ". La formation est considérée comme un lieu où tous les apprenants sont pareils. Les sentiments positifs d'un apprenant envers un autre apprenant ont influencé considérablement la motivation des apprenants et leur ont donné le sentiment de sécurité dans leur apprentissage. L'insécurité langagière de tous les apprenants a créé une sécurité interrelationnelle chez les apprenants syriens. Une bonne relation est instaurée entre les jeunes syriens et jordaniens et l'échange a permis de discuter en dehors de cette formation dans le centre.

Le degré de xénité de la langue française a permis aux apprenants de s'entraider pour réaliser l'apprentissage. Un apprenant syrien, ayant des connaissances minimales en français, a aidé un apprenant jordanien à découvrir le sens des mots ou à organiser les mots dans les phrases interrogatives. L'intégration sociale entre eux a été réalisé comme l'explique la responsable R1 :

Dans les formations de notre centre, nous essayons d'intégrer les personnes des deux nationalités syriennes et jordaniennes pour avoir de bonnes relations et une certaine familiarité et ne pas laisser les Syriens sentir qu'ils sont étrangers. Ils doivent être ensemble et avoir des relations réciproques.

Il s'agit aussi d'une préparation à l'intégration, quand les Syriens font une immigration car leur destination est souvent vers des pays francophones (A8), le français va les soutenir dans ce projet. L'apprenant (A1) est satisfait de l'apprentissage du français " J'ai la nationalité syrienne et j'ai un diplôme, je peux voyager à n'importe quel moment, et j'ai appris des savoirs basiques en français qui me faciliteront l'apprentissage de cette langue quand je voyage en France ". De plus, selon la directrice du centre (R1), le français est une langue ayant une culture importante dans le monde entier, son apprentissage contribue donc directement à l'intégration dans d'autres pays, en particulier pour les jeunes syriens qui ont plus de chances pour immigrer.

6. Discussion

L'utilité de ce type de formation est de faire de la langue étrangère un moyen pour une intégration locale dans le pays d'accueil transitionnel et pour se préparer à une intégration dans d'autres pays. Les résultats révèlent que la langue française peut être un instrument d'insertion pour les jeunes concernés par cette étude de par son rôle dans les liens sociaux et sa fonction dans la communication des cultures et des identités (Castelloti, De Robillard, 2001 : 11) à travers les activités de langues, le processus de l'apprentissage et les interactions. Le contexte de formation et le partage de la même langue maternelle, linguistiquement loin de la langue française, réduit le sentiment de l'insécurité langagière des apprenants et le fait qu'ils possèdent des répertoires langagiers trop incomplets pour faire face avec efficacité aux situations de communication auxquelles ils participent (Adami, Andre, 2014 : 71). Les situations interrelationnelles dans la formation sont une source de sécurisation et de motivation des apprenants. Les caractéristiques principales de cette formation sont :

6. 1. Manque de focalisation sur la forme orale

Les résultats ont montré qu'une focalisation sur les contenus grammaticaux et sur les savoirs linguistiques a été prioritaire sans donner suffisamment du temps à l'apprentissage de la forme orale. Les apprenants ont exprimé leur besoin de bien prononcer et discriminer les mots à l'oral ainsi qu'apprendre à échanger en français dans des situations de la vie d'un migrant. Pour la prononciation et la discrimination, nous pensons qu'un travail sur les sons en français est incontournable dans un laboratoire de langue afin de permettre aux apprenants de développer leurs capacités d'écoute et de réception de ces sons. Pour la conversation, il faut cibler les activités quotidiennes d'un migrant en France par l'utilisation des documents authentiques de l'oral spontané. Ces documents sont très proches des interactions quotidiennes comme les échanges, les extraits des vidéos et des films car comme le souligne H. Adami (2009 : 167) " Dans le domaine de la formation des adultes migrants, la possibilité de travailler sur l'oral spontané est une véritable opportunité parce que c'est bien là que se situent les besoins des apprenants qui y sont confrontés en permanence ". Le formateur devrait identifier les besoins des migrants en définissant les tâches qu'ils auront à réaliser dès les premiers jours de leur arrivée et dans leur vie quotidienne.

Les tâches sont variées, nous évoquons entre autres : entrer en contact avec les autorités du pays lors de son arrivée à l'aéroport, demander à un employé de la SNCF de réserver un billet de train, faire une demande administrative, demander des informations à la préfecture, prendre un rendez-vous au centre médical, dialoguer commander un repas dans un restaurant, etc. Ces tâches montrent que le besoin de la

communication orale est plus important que celui de la communication écrite lors de l'arrivée d'un migrant en France. Le référentiel du FLI définit les compétences de communication à l'oral à faire acquérir selon plusieurs situations et relations, il cite entre autres “ les relations transactionnelles ou de service : les échanges avec les administrations, les services sociaux ou dans le domaine de la consommation, où les locuteurs occupent une place spécifique (fonctionnaire/usager, vendeur/client, etc.) ” (Vicher et al., 2011 : 10).

L'apprenant-migrant a donc besoin de parler et d'interagir en français, d'échanger à l'oral dans des situations de communication formelles, ce sont donc des personnes étrangères avec qui il va communiquer dès son arrivée. Sur ce point, il doit se préparer à l'échange avant son arrivée dans le pays d'accueil. Contrairement à un migrant, qui immigre directement en France, sans passer par un séjour transitionnel dans d'autres pays, et qui commence son apprentissage du FLI après son installation dans ce pays car le processus d'acquisition de la langue cible commence dès son arrivée en France. Mais ces besoins, comme nous l'avons remarqué dans les résultats, ne sont pas pris en considération dans la formation parce que le formateur n'est pas expérimenté dans la conception du programme à finalité d'intégration. Le français enseigné n'a pas dépassé le stade du français langue étrangère basé principalement sur un éclectisme des méthodologies traditionnelle et communicative. L'amélioration des contenus, y compris les savoirs linguistiques et les savoir-faire à enseigner doit reposer sur une véritable définition des situations de communication auxquelles un migrant sera confronté et une mise en œuvre des tâches relatives à ces situations.

6.2. La formation de formateur à la didactique du FLI

Le formateur a eu les qualités humaines nécessaires pour interagir avec ce public en formation ayant vécu des scènes quotidiennes de violence et de mort. Une des caractéristiques de cette formation est la valorisation du rôle de l'enseignant de la part des apprenants et des acteurs responsables du centre. Le formateur a accompli toutes les fonctions d'un formateur du FLI : il est un accompagnateur, passeur de savoirs, savoir-faire et savoir-être, facilitateur, médiateur, et évaluateur (ibid. p. 14). Mais, c'est la conception des contenus de la formation qui nécessite d'être réfléchi selon une pédagogie préparant l'apprenant à l'action social. De plus, les compétences visées doivent être apprises dans un contexte simulant les relations transactionnelles.

La formation à la didactique du FLI est donc exigée pour concevoir ce type de formation en fonction de la finalité d'apprentissage, des compétences à faire acquérir et des spécificités du contexte de la formation car comme le souligne V. Castellotti (2009 :112), les dimensions intégratives des politiques publiques concrétisées au niveau des contenus, des démarches et des dynamiques relationnelles font partie de l'action essentielle des enseignants dans les formations à l'intégration.

Cette formation ne peut pas être considérée comme une simple formation en FLE. Le formateur doit donner aux apprenants-migrants les clés pour un usage non seulement sociolinguistique (tutoiement/vouvoiement ; modalisations de politesse, marques d'adresse), mais aussi pragmatique (*Que dire ? Que faire ? Au travail, dans la rue, dans les administrations, les commerces, à l'école ?*) de la langue du pays d'accueil (Vicher et al. 2011 : 14). En général, la formation de formateurs en FLI est évoquée comme un obstacle important à la mise en place d'une pédagogie d'intégration par les didacticiens des langues (Adami, 2009 : 169; Puren, 2016 : 3). Nous allons dans la partie suivante proposer une tâche d'apprentissage à visée d'usage pragmatique pour les apprenants-migrants en nous concentrant sur une compétence manquante dans la formation, à savoir l'interaction orale, ce qui peut aider les formateurs et les enseignants à travailler sur l'usage pragmatique de la langue dans une formation FLI.

7. Exemple d'exploitation didactique de document oral

Nous présentons un exemple d'exploitation didactique d'un document authentique oral afin de mettre en lumière comment le formateur peut créer une tâche en tenant compte de la finalité de l'apprentissage. Nous rejoignons K. Vandermeulen (2012) qui souligne qu'une didactique mettant en œuvre une véritable perspective actionnelle du français en contexte migratoire est une nécessité pour parvenir à une réelle compréhension de leurs besoins et redonner aux apprenants un rôle d'acteurs sociaux. La présentation d'un exemple de tâche dans le cadre de cette recherche ne prétend pas être un modèle à suivre mais elle se veut une ébauche de réflexion que chaque formateur peut mener pour travailler plus sur l'interaction orale.

7.1. Démarche scientifique de la conception de la tâche

La tâche est construite selon une démarche scientifique proposée par H. Adami (2009) pour l'exploitation des documents authentiques reposant essentiellement sur le passage d'un document brut vers un document réaliste. Les documents bruts sont les moins artificiels et utilisés tels quels mais les documents réalistes sont entièrement fabriqués, ils reconstruisent la réalité " en ne retenant d'une interaction réelle que les éléments intéressants pour atteindre un objectif à un moment donné " (Adami, 2009 :168).

Le document exploité est une vidéo sur le You tube^x pour une conversation réalisée à la préfecture. Cette vidéo est disponible sur le site des cours multimédia pour les migrants dans le cadre du projet "L-PACK" ^x financé avec le soutien de la Commission européenne. Il s'agit d'une conversation entre un migrant "Samir" et un agent de la préfecture. L'objectif de la tâche pour les apprenants de niveau A1 est de comprendre les démarches administratives décrites par un agent de la préfecture et de pouvoir y interagir.

Les étapes de l'exploitation se succèdent en concevant un texte qui ne reprend du texte que partie par partie, en proposant des petits textes copiés-collés du texte initial complet du document brut^{xi}. Pour simplifier le texte initial et l'adapter au niveau de notre public (A1), nous avons extrait une partie de la conversation. Nous proposons une tâche centrée sur la production orale à partir du document réaliste pour provoquer l'interaction orale des apprenants en prenant part à une conversation.

7.2. La mise en œuvre de la tâche

Dans cette tâche, l'apprenant est invité à écouter le tour de parole de l'agent administratif, puis à se mettre à la place de "Samir" pour interagir à l'oral. L'enseignant met "au muet" les tours de paroles de Samir, en laissant à l'apprenant le soin d'interagir. L'enseignant prévoit une fiche descriptive (tableau 2) pour guider l'apprenant dans son expression (*Samir-apprenant*) et l'aide à communiquer en prenant part à la conversation.

<p>Texte 2 : à la préfecture</p> <p>Agent administratif : Bonjour. Je vous écoute.</p> <p><i>Samir-apprenant : Saluer/ se présenter/ demander une information sur le renouvellement du permis de séjour/ description de la carte de séjour.</i></p> <p>Agent administratif : D'accord. N'oubliez pas de soumettre la demande de renouvellement au moins soixante jours avant la date d'expiration.</p> <p><i>Samir-apprenant : Affirmation/ dire la durée restant pour présenter la demande</i></p> <p>Agent administratif : Bien sûr. Il n'est pas encore trop tard, mais vous ne devriez pas perdre votre temps.</p>	<p><i>Samir-apprenant : interrogation sur Que faire ?</i></p> <p>Agent administratif : À la demande de renouvellement du permis de séjour vous devez joindre votre carte de séjour arrivant à échéance, les indications sur votre état civil et, si nécessaire, ceux de votre conjoint et de vos enfants à charge, un justificatif de domicile, et 3 photos. Il faudra ensuite régler un timbre fiscal de 19 € ainsi que la taxe qui varie selon la carte. Ne soyez pas en retard sinon vous aurez une amende</p>
--	--

Tableau 2 : Fiche descriptive des tours de parole de l'apprenant dans la conversation

L'apprenant doit réinvestir le lexique et la grammaire déjà acquis sur ce thème. Selon le CECRL (2001 : 60) “ l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs ” dans les tâches interactives. Le formateur peut établir les critères d'évaluation de cette tâche en relation avec la situation de communication interactive. Les échelles de niveaux de compétences du CECRL peuvent aider l'enseignant à réaliser l'évaluation en fonction des objectifs fixés.

Conclusion

Au terme de cette étude sur la formation linguistique en français langue d'intégration aux jeunes syriens et jordaniens, nous constatons que ce type de formation nécessite d'être réfléchi dans une perspective didactique tenant compte des approches de l'enseignement des langues étrangères conçues dans une perspective actionnelle. En effet, cette réflexion permet l'amélioration des contenus mis à la disposition des apprenants et sert de vecteur aux nouvelles approches de l'enseignement du français. Une pédagogie fondée sur la didactique du FLE n'est pas suffisante pour préparer les réfugiés à l'intégration. Les recherches sur les pratiques de terrain, les contextes de formation, la formation de formateurs en FLI dans les pays non francophones soulèvent de nouveaux questionnements auxquels la recherche scientifique doit apporter des réponses.

Bibliographic references

ADAMI, H. 2009. Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles. In : Mélanges, n.31, pp. 159-172. ISSN 1952-4250. Available online: <http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique584>

- ADAMI, H. 2012. La formation linguistique des migrants adultes. In: *Savoirs*, vol. 2, n. 29, pp. 9-44. ISSN1763-4229. Available online: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-2-page-9.htm>
- ADAMI, H. – ANDRE, V. 2013. Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI). In : *Linx*, n. 68-69. ISSN 2118-9692. Available online: <http://journals.openedition.org/linx/1535>
- ADAMI, H. – ANDRE, V. 2014. Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage. In: *Revue française de linguistique Appliquée*, vol.XIX, n. 2, pp. 71-83. ISSN 1386-1204.
- ADAMI, H. – LECLERCQ, V. (eds.) 2012. *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. ISBN 10 2-7574-0368-0.
- ALEN, P. – MANCO, A. 2012. Présentation générale. In: A. Manço, *Appropriation du français par les migrants : rôles des actions culturelles*, pp. 9-16. Paris : L'Harmattan. ISBN 978-2-296-99492-8.
- BEAUME, A. 2012. Innovation pour la formation linguistique des migrants ? Analyse d'un dispositif d'entraînement à distance. In: *actes du colloque JOCAIR, 2012*. Amiens, France. Available online: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01401881/document>
- CADET, L. – GOES, J. – MANGIANTE, J.M. 2010. *Langue et intégration. Dimensions institutionnelles, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles : P.I. E. Peter. ISBN 9052016542.
- CALINON, A.S. 2013. L'« intégration linguistique » en question . In : *Langage et Société*, vol. 2, n. 144, pp. 27-40. ISBN 9782735116034.
- CASTELLOTTI, V. – DE ROBILLARD, D. (2001). *Langues et insertion : quelles articulations ?* Présentation. In : *Langage et société*, vol. 4, n. 98, pp. 5-16. ISBN 9782735116034.
- CASTELLOTTI, V. 2009. Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? In : *Le français aujourd'hui*, vol. 1, n. 164, pp. 109-114. ISSN 0184-7732.
- CONSEIL DE L'EUROPE 2001. *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques. ISBN 227805075-3.
- CUQ, J.-P. 1991. *Le Français langue seconde*. Paris : Hachette. ISBN-10 : 2010162692.
- CUQ, J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international. ISBN 978-2-09-033972-7.
- CUQ, J.-P. – GRUCA, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. ISBN 2706110821.
- LECLERCQ, V. 2012. *La formation des migrants en France*. In H. Adami et V. Leclercq (éds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, pp. 173-196. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. ISBN 10 2-7574-0368-0.
- ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES 2016. *Perspectives des migrations internationales*. Paris : Editions OCDE. ISBN 978-92-64-25847-1. http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2016-fr
- Présentation. *La langue, facteur d'intégration et d'insertion 2014*. In : *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XIX, n. 2, pp.5-8. ISSN 1386-1204.
- PORCHER, L. – FARO-HANOUN, V. 2000. *Politiques linguistiques*. Paris : L'Harmattan. ISBN 2-7475-0147-7.
- PUREN, C. 2016. *L'innovation en didactique des langues-cultures face à la pédagogie de l'intégration*. Available online: <https://www.christianpuren.com/>.
- TIBERI, V. 2014. *Intégration*. In: *Sociologie, les 100 mots de la sociologie*. ISSN 2108-6915. Available online: <https://journals.openedition.org/sociologie/2484>.

VANDERMEULEN, K. 2012. Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire. In H. Adami et V. Leclercq (eds.), Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation, pp.237-276. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. ISBN 10 2-7574-0368-0.

VICHER, A. – ADAMI, H. – BERGERE, A. – DURUSSEL, M.-C. – ETIENNE, S. – LAMBERT, P.– POIRRIER, G. – VERDIER, C. 2011. Référentiel FLI. Français langue d'intégration. Available online: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/index.cfm?action>

Words: 8358

Characters: 55 054 (30,58 standard pages)

Assoc.prof. Rana Kandeel, PhD.
Department of modern languages
Faculty of Arts
Yarmouk University
P.O.Box 566
Irbid 21163
Jordan
ranakand@yu.edu.jo

Remerciements

Nous remercions l'université du Yarmouk en Jordanie pour le soutien à la réalisation de cette recherche dans l'année sabbatique en 2017-2018. Nos remerciements vont aussi aux apprenants et aux responsables du centre de la Princesse Basma pour le développement à Deir esseina ainsi qu'au formateur pour nous avoir aidé à réaliser ce travail.

Notes

Rana Kandeel, PhD., membre associée au laboratoire DILTEC à l'université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3, elle est professeure associée de français dans le département de langues modernes dans son université de rattachement à l'université du Yarmouk en Jordanie (actuellement elle est professeure associée dans le département de traduction à l'université Princesse Nourah bint Abdulrahman en Arabie Saoudite). Elle est experte accréditée auprès de l'AUF et de l'institut français à Paris dans le programme *Dialogue d'expertise*. Elle a publié des dizaines d'articles en sciences du langage dans des revues internationales à comité de lecture et elle a codirigé l'ouvrage « discours et communication didactiques en FLE ».

ⁱ Selon les statistiques de United Nations higher Comissoner for Regueees (UNHCR), le nombre des réfugiés syriens en Jordanie est 668123 en 2018.
<https://data2.unhcr.org/en/situations/syria> [25/07/18].

ⁱⁱ <http://www.nakhwah.org/ar/organizations/77-Princess-Basma-Youth-Resource-Center>.

ⁱⁱⁱ En français : mon lieu.

^{iv} Les informations sur le centre sont fournies lors de notre entretien avec la directrice du centre en 2017.

^v Hugot, C., Kizirian, V., Waendendries, M. Berthetm A., Daill, E. (2012). *Alter ego I*. Paris: Hachette.

^{vi} Selon Vicher et al., dans le référentiel de FLI, “ Le niveau A1 valide des acquis plus opérationnels : les compétences acquises permettent une communication plus élargie non strictement limitées à la langue de survie. Ce niveau est le premier qui initie

véritablement le processus d'intégration sociolinguistique, en exigeant des compétences plus étendues à l'écrit » (2011 : 10).

^{vii} Le nombre des réfugiés syriens au Canada est 52,000 selon *Pew Research Center* <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/01/29/where-displaced-syrians-have-resettled/> (consulté 28 juillet 2018).

^{viii} Les lettres A, F, R sont utilisées dans cet article pour garder l'anonymat des sujets.

^{ix} https://www.youtube.com/watch?v=z0CP9vI_-Bc

^x Citizenship Language Pack for Migrants in Europe. <http://www.l-pack.eu/?lang=fr>

^{xi} Le document brut est disponible sur http://www.l-pack.eu/wp/wp-content/uploads/2012/02/Dialogue-17_Exercices_FR.pdf

Axiological aspect in the context of teaching philosophy

Marian Ambrozy – Peter Sagat

DOI: 10.18355/XL.2019.12.03.16

Abstract

In what way should philosophical subjects be taught from the perspective of values? In essence, there is a possibility of doing it in three distinct ways: The first one is via maintaining a certain ideological position and choosing a style of education, methods, and approaches through the prism of the subject in question. The second possibility is determined by the approach to teaching stemming from a neutral evaluative aspect, or by giving a neutrally charged portfolio. The third option is to utilize an apophatic grasp on the problem in question achieved through the negative ostracization of certain ideological positions. In this case, the differential criterion would be represented by the social consequences of historically existing models asserting concrete opinions. This paper constitutes a discussion on the process of reconciling the possibilities above.

Key words: didactics of philosophy, metaethics, training, education, dialogue

Civil and political systems have often tried, with varying degree of success, to force teachers at various levels of education to offer a curriculum tintured philosophically, or outright ideologically. This problem is particularly noticeable from the point of view of the didactics of philosophy. It is so for several reasons. Through its methodology of science and the philosophy of science, philosophy as such shares a certain connection to sciences. After all, knowledge must resemble unity, and philosophy and science must not contradict each other. In many ways, philosophy has a close relationship with religion, as well. A certain sensibility when it comes to values may certainly be perceived in, for instance, mathematics or informatics; however, they hold a special place in philosophy, and the didactics of philosophy especially.

Values are usually tied to either metaphysics, religion, or science. “In several philosophical streams of thought of the 20th century, an inclination to the claims that religion cannot produce justifiable cognitive claims can be found.” (Karaba, 2017:192). The first and most basic question pertains to the possibility of getting to know values. Are values even knowable in their totality? This question is fundamentally linked to the certainty of scientific and religious knowledge. These topics are also interesting from the point of view of early analytic philosophy – compare Floyd (Floyd, 2009).

With good reason, Kant calls for severe restrictions to be placed upon the fundamental questions of knowledge, Reason (*Vernunft*) leads people astray from the boundaries of such knowledge, into the territory that is impossible to get to know. This belongs to the field of Kant’s metaphysics. This place is represented by three ideas – the psychological idea, the cosmological idea, and the theological idea. All three ideas are dichotomic. Free will itself is already a metaphysical postulate if ethics is at all possible. If the primary meaning of Kant’s categorical imperative, given by a common sense of duty to follow our own sincere conviction, is to be replaced by the principle of not using human beings as a means for something, but a purpose, it certainly presupposes some ethical boundaries postulated by Kant himself. Kant’s correction is vital to the consequences of the problem that lies at the center of this paper.

Scientific knowledge changes as time progresses. T.S. Kuhn talks about a paradigm shift. Aristotelean physics, for example, was vastly different from the

physics of Galilei which, in turn, differs from modern-day physics with its interactions, subatomic particles, or the general theory of relativity. A paradigm shift implies the triumph of a certain scientific paradigm over the competing ones. Scientific knowledge is historically conditioned. Ladislav Kvasz reminds us of the term *rupture* in the history of science. This rupture entails specific breaking points that are usually juxtaposed with the developments in culture. For instance, the Pythagorean rupture was connected to evidence; the introduction of non-Euclidean geometry was conditioned by the accentuation of the role of the subject by German classical philosophy (Kvasz, 1998).

On the other hand, Kvasz also highlights the problem of inconsistency and how to reconcile it. For example, in mathematical sciences, there may come a situation where “after a shorter or longer period since revealing logical inconsistencies within a certain theory, a new logically consistent version which usually yields similar conclusions than its inconsistent counterpart, may be created” (Kvasz, 2012a:95). Ruptures in mathematical sciences are, however, breaking points. A contemporary historian or a philosopher of science cannot, under any circumstances, cling to the cumulativistic vision. The naïve post-Enlightenment notion of building up a positivistic vision of science according to Comte, a science that rests on the shoulders of physics along with the employment of mathematical methods, was later amended by Poincaré’s condition that continually improves and softens the known invariants. Such idealized fantasies do not correlate to the history of science. “The accuracy of the argumentation employed by Kuhn was sufficient enough for him to point out the inadequacy of the cumulativistic image of science” (Kvasz, 2012b:168). Even anti-cumulativism is called into question, e.g., in the work of Larry Laudan. “Against relativist arguments, Laudan maintains that the hierarchical model works well enough for certain cases of rational consensus in science. However, it does not work in general for two important reasons” (Doppelt, 1986:225).

Many contemporary scientific theories (in physics, for example) are outside of the sufficient empirical framework that would support them by subjecting them to scientific validation in the form of experiments and measurements. Moreover, so, they remain on the level of their theoretical postulations without the slightest empirical correlation. Their valuation on the praxiological level thus becomes problematic. For instance, string theory has gained only a single relevant theoretical result: it has managed to explain the construction of black holes by P-branes. Safe for that, string theory has also predicted new, hypothetical particles as well as new types of symmetries; nevertheless, neither the particles nor the symmetries have been empirically tested. String theory is beyond the scope of the empirical capabilities of modern physics because “its main detraction is its non-verifiability” (Dubnicka, 2008:700). Despite its shortcomings, string theory enjoys the interest of many theoretical physicists – from the point of view of the sociology of science; it could be said that it is a theory that constitutes the center of interest for many scientists, institutions, and considerable resources and energy are being devoted to it.

On the other hand, the disputes concerning the explanation of quantum mechanics are beginning to mount up. It is not the concern of exotic interpretation like the one of H. Everett whose wasting of actual worlds constitutes a gross negation of Occam’s razor, but rather the concern of long-term disputes between the classical interpretations that adhere to Einstein, and the Copenhagen interpretation that follows the ideas of N. Bohr. The latest results of notable physicists seem to lean in the direction of Einstein by pointing out the mistakes made by Bohr (Procházka, Lokajíček, and Kundrát, 2016). The existence of the interpretation of quantum mechanics is at stake because if classical interpretations based on Einstein’s rejection of Bohr’s conclusions are right, then physics has to adhere to the causal-ontological approach. Scientific truth as a value, as it can be seen from the given an example, is

not always unambiguous when it comes to the history of science or even from the point of view of present-day science.

Sometimes, it may become problematic to define the term *rationality* along with all of the different contexts that accompany it. Nosek (Nosek, 2007) distinguishes two basic types of rationality: 1. the functional type of rationality, and 2. the analytical-constructive type of rationality. Nosek understands the core of the logical type of rationality to be “the logical” (*das Logische*) expressed by G. Frege. The analytical-constructive type of rationality dwells in the separation of a whole into its subsequent parts which are then reconstructed into a different whole. It can be found in the system of spelling letters, partly in the metaphysical notions of Empedocles and Anaxagoras, in Democritus, in Plato’s *Timaeus*, etc. As Nosek notes, in science, rationality is viewed by some philosophers as a matter of scientific convention, that which scientists consider to be scientific rationality (Fajkus, 2005), or a higher-level intellectual activity with its applications (Tondl, 1998). From a historical perspective, such examples would be embodied in the ties of antique rationality to finitism (it resonates, for example, in Wittgenstein’s philosophy of mathematics), the fear of current infinity, and its preference in the historical Chinese thought. Just to illustrate the complexity of the situation, from a phenomenological viewpoint, there exist two different worlds: the world of scientific rationality, and the world of common, everyday rationality (Zouhar, 2016:15). As stated by Jankel, Mišúnová Hudáková and Mišún, “on the assumption of rationality are based normative theories” (Jankelova, Misunova Hudakova, and Misun 2013: 740).

Religion comes in a relationship with many disciplines, even with tourism – compare (Hvizdova, 2018). The relationship between science and religion is found in a strange and uncertain position, mainly when the focus is put on physics. Physics is incapable of providing religion, mainly *theologia naturalis*, with any convincing evidence as to the existence or inexistence of God. The opposite approach to the founding of religion is by S. A. Kierkegaard. In the area of reading, Valls Boix (Valls Boix, 2018) deals with this topic. However, it can provide certain clues that are potentially interesting for the ideological position of religion. (Mahrik, Kralik, Tavilla, 2018; Mahrik, Pavlikova, Root, 2018) Let us look closer at some consequential facts concerning the relationship between religion and science, most of all, physics.

The science of physics offers some clues that are interesting from the point of view of religion. J. Krempaský focuses on the well-known question of the physicist Weinberg – how is it possible that at the very beginning of the universe, a required amount of matter appeared (Weinberg, 1983)? Fluctuation could have generated a random amount of matter. However, in order for life to flourish, the amount of matter in existence had to be precisely 10^{53} kg. For that, there is no definitive answer in physics (Krempaský 2016:13). In this context, Slovak physicist Krempaský also highlights another important question – how is the existence of particle matter instead of only radiation possible? Physics tells us that the physical vacuum generates particles and anti-particles in the same amounts that subsequently annihilate each other. Thus electromagnetic radiation is born. Krempaský points out a postulate that may be able to explain the emergence of particles. This postulate constitutes a certain minimal asymmetry. However, this asymmetry has to be incredibly small – one particle to a million annihilations. It is due to this principle that matter in the form of particles exists.

Physics can attempt to answer the ages-old question also formulated by Leibniz – why is there something instead of nothing. This question was revived in the 20th century by Heidegger, mainly through the famous formulation of the most fundamental of metaphysical questions – what is the purpose of being (Heidegger, 2001). Krempaský also reflects on this question when he points to Krauss’s proclamation that nothing is more unstable than something (Krauss, 2012). It means a

physical vacuum that does not contain any form of materia, merely energy. In this case, it is about the instability of the vacuum coupled with generating an equal amount of positive and negative energy, and this process had to end soon enough for the proper amount of matter to form in order for life to emerge. When it comes to the question of the creation of the universe, there are no answers in the sense of quantifiable data yet. Krempaský notes that even though there exists an equal amount of positive and negative charge, the configuration of energy, however, is not yet known. Generating matter out of vacuum could be anticipated by Hawking with his theory on the evaporation of black holes, which was not yet empirically confirmed. Nevertheless, the Russian physicist Pomeranchuk has predicted that the physics of the future will be the physics of the vacuum.

The birth of the universe in time is documented by three clear pieces of evidence. The first two pieces of evidence are the redshift, explained based on the Doppler effect, and the Cosmic Microwave Background radiation. The third and final piece of evidence is the presence of helium in the universe, the sheer amount of which could not have possibly been created by the stellar synthesis of the elements. Each of the three mentioned physical theories is empirically verified and well-established. The beginning of the universe is also interpreted in accordance with the biblical view of the creation of the universe. Modern-day physics and Christian, Judaist, and Islamic theologies talk about the birth of the universe in time, which is not in contradiction to contemporary cosmology.

From the point of view of the relationship between physics and religion, the anthropic principle is also notable. The basic question concerning the anthropic principle is whether we are to take it seriously, or just as a way out of the conundrum out of necessity (Krempasky, 2016:92). Some physicists recommend waiting for the formulation of the theory of everything, other physicists like A. Linde, W. Dyson, H. Ross, or D. Page, etc. recognize the anthropic principle as a valid theory. The anthropic principle can be divided into its strong, weak, and final forms. The theory opposing the anthropic principle is the multiverse theory, according to which there is a large number of universes in some of which human beings have emerged, in others they have not. The existence of parallel universes in the sense of possibilism is a case of wasting ontological entities. The number of parallel universes would thus have to be incredibly large. From a metaphysical standpoint, it would constitute an immensely complicated project, akin to that of Hugh Everett. Stephen Weinberg had remarked to this theory that it is sheer non-sense because, in order for a system of empirically possible worlds to function in such an argumentation, there would have to be an infinite number of universes.

From an ontological perspective, a principle of tenacity, rather than wasting various parallel universes, is more likely to be accepted. That is why the anthropic principle in physics is more likely than a large number of different universes. The anthropic principle also involves other serious physical matters. A barely perceivable change in the fundamental physical constants would precipitate such large changes that the existence of life in the universe would be impossible. These constants are the gravitational constant, the speed of light c , the Planck constant, the Hubble constant, the mass of known atomic particles. If, for instance, the electromagnetic interaction was stronger, the luminous intensity of the stars would not be as intense. In the case of weaker electromagnetic interaction, the luminous intensity of the stars would be more intense but much shorter (Krumpolc, 2013). The universe is expanding into a physical vacuum. An important thing is also the ratio between the expansion of the universe and gravitational interaction. A change in this ratio would either cause the universe to collapse in on itself, or the expansion of the universe would have been so fast that it would preclude the emergence of celestial bodies. The fact that the universe is expanding and that this expansion is gradually accelerating is also of consequence.

The asymmetry present at the beginning of the universe is ascribed to a hypothetical particle x . Its detection is conditioned by a particle accelerator more powerful than the one at CERN.

The clues about the common ground when it comes to the explanation of the relationship between religion and physics are many. Despite that, neither physics, nor any other science for that matter, is capable of proving the existence of any spiritual being which is why it cannot prefer any kind of religion when it comes to the question of values, whether from the perspective of knowledge or the perspective of axiology. There is no certainty concerning the world-view, and that is why the floor is open for faith. It is also the reason for the existence of so many different religions. So far, this article has shown that problems persist even in the interpretation of some scientific theories like quantum mechanics, for example. Diverse epochs of scientific development tend to view the same phenomena differently, whether it involves Kvasz's ruptures that he mainly places into the history of mathematics, or it concerns a variety of paradigms present in the history of chemistry (for instance, the difference among alchemy, iatrochemistry, and phlogiston theory) (Smik, 1988).

This situation might get more complicated when social philosophy is introduced into the mix. The deprivation of a neutral viewpoint from the perspective of social philosophy may effectively cause notable deformations in the field of historical interpretation. The field of history of philosophy may also be affected. Any kind of a philosophy of the history of philosophy might *volens nolens* alter the original concepts of the individual philosophers so that they would fit into a given scheme, much like the notorious Hegel's History of Philosophy. A somewhat different kind of situation is present in the area of evaluating social philosophy from the point of view of its individual ideological positions. If this evaluation comes from the perspective of a specific ideological position, the antipode streams are often very negatively evaluated when putting in mutual confrontation. Sometimes, it does not even have to involve antipodes from social philosophy, mainly when it comes to the political connotations of a specific problem. From a political experience, it is well-known that it is the animosity among the coalition partners that is the most prominent. Negative relationships often dominate the connections among neighboring socio-philosophical positions – anarchists and Marxists, Marxists-Leninists and non-Leninists, etc. This is the reason for the emergence of a serious issue: is it even possible to connect pedagogy – didactic approaches – to ideologically tinted views on science, philosophy, or history? Moreover, if so, to what extent can this perspective be employed?

“According to Kant, human being is, from the perspective of their empirical nature, more evil than good because their animal egotism often forces them to be mischievous, malicious, power-hungry, acquisitive, with no regard to the presence of their tendency towards sociability and the gift for moving towards humanism and personal dignity” (Belas, 2005:257). In connection to this, it would be appropriate to revisit Kant's amendment of the original version of his categorical imperative. The first version of his categorical imperative is quite clear. However, human conscience allows for a variety of possibilities concerning the enactment of those rules. The second version offers certain boundaries – a human being must never become used as a means to an end but should become that very end instead. In this sense, it is appropriate, however carefully, to differentiate socio-philosophical teachings. However, where does one draw the line, especially when nearly every socio-philosophical doctrine is exploitable? One must distance himself from the ethics of social implications, according to which the important thing is the result and success, instead of its implications.

On the contrary, we agree with Abelard, who believes that it is the intention and not implication, which is important. From the perspective of intention, such social doctrines as the ones that encompass an implicitly present repressive element within

them in the form of a collective enemy which needs to be eliminated could be considered contradictory to the second version of Kant's imperative. This collective enemy can be represented by an enemy class (businessmen), ethnic group (the Jews), or any group that can be labeled a group with collective guilt. Hostility towards such group must stem directly from the essence of the socio-philosophical teaching, and it must be implicitly present in it. In such case, one can claim that it contradicts the second version of Kant's categorical imperative. Contradicting the first version of the imperative would imply an intrinsic inconsistency of a philosophical position. The teaching which put in the forefront the image of a human being that cannot be thought of the end product but his place is elsewhere than in the superlative notions about the way he is treated, carry within themselves a hostile stance towards a group of people. They may be considered dangerous from the point of view of their content, not their exploitability. Even an originally pacifistic idea may be exploited, for example, the notion of the people governing themselves. Was it not the exploitation of such a notion that was responsible for attacks on sovereign nations (Iraq, Yugoslavia, and Libya)? The harmfulness of the aforementioned ideological positions can be perceived implicitly, based on the repressive element that is consistently present in the social doctrine.

Based on the contradictory second form of Kant's categorical imperative, several important issues rise up. It is difficult to *a priori* agree with the teachings that contradict it in the sense of the implementation of the repressive part of his theory. It can be said that concerning the uncertainty of any metaphysical stance as well as restricted reliability of scientific results from the point of view of paradigms, ruptures, etc., it is difficult to accept a model in which a certain group of people is being repressed based on metaphysical or scientific propositions. Similar contingencies are difficult, or outright impossible to be proven true. For the given reasons, from this article's perspective, it is possible to discount similar ideological positions as those from the perspective of which it is possible to propose some interpretation based on the pedagogical-didactic process. That is not all, however. It is also possible to maintain an ideological position that points out the repressive sides of the mentioned teaching; therefore, to apophatically describe the part of the socio-philosophical doctrine as being contradictory to Kant's second formulation of his categorical imperative. A cataphatic approach – from the point of view of skeptical arguments that were mentioned above – is certainly not possible.

From the presented propositions, new questions and problems arise. Is it possible to punish the maintaining of ideological positions that are in opposition to Kant's second formulation of his categorical imperative by law? In some legal systems it is possible, but only selectively. It is not the right thing to do, however. Firstly, no one should be discriminated or outright prosecuted solely based on their opinions. The second element here is the selective prosecution of the expression of some chosen socio-philosophical positions concerning the wide portfolio of doctrines that are in opposition to the aforementioned second version of Kant's categorical imperative. As long as the bearers of such opinions are to be prosecuted for their ideological expression (something that I strictly oppose), the deviousness of such an approach will grow exponentially when it comes to the selective ideological positions among those that are carriers of the repressive element of the doctrine and the principle of a collective enemy. What is especially worthy of condemnation is when in the course of legal or moral prosecution of an individual, the terminology of one of the doctrines that encompass a repressive element or the principle of collective guilt is applied. (Kralik, Lenovsky, Pavlikova, 2018). This principle can also be used to solve problems of cultural dialogue (Dupkala, Ayan, 2017). This issue is current, especially in connection with the various dangers associated with migrants from Islamic states (Khaled, Cauda, Benca, et al., 2016). On this question, we agree with the author

Storoška: “Biblical basis is constitutive to our understanding of the nature of human dignity, the definition of which cannot be (in the European context) separated from the anthropological understanding that is derived from the image of human being as found in the book of Genesis“ (Storoska, 2018:61). Greco offers similar religious argumentation: „Because the spirit, pneuma, is the fundament of the personal identification and self-identification“ (Greco, 2017:83).

For pedagogy and didactics, and for the didactics of philosophy, especially, important consequences emerge from what has been stated in the course of this article. Is the explanation (of the history of philosophy, a system of philosophy, problems of philosophy) from a neutral standpoint possible? First of all, it is imperative to realize the danger of a didactic approach that discusses a philosophical interpretation from just one philosophical position. From the point of view of the didactics of philosophy, such an approach is completely inappropriate. For example, the Hegelian interpretation of pre-Socratics when it comes to teaching philosophy at grammar school is inappropriate, similarly to the presentation of pre-Socratics as a fight between philosophers who have maintained the position of either materialism or idealism. The need for a neutral perspective presupposes a high level of erudition and certain pedagogical experience on the part of the teacher.

In opposition to the given didactic approach stands a neutral one that does not attempt to evaluate or for that matter offer a perspective on philosophers, branches of philosophy, or philosophical issues. From the point of view of the didactics of philosophy, this position seems to be very fruitful. However, apophatically, the interpretation and the teacher doing the interpreting should, from a neutral standpoint, highlight certain parts of the doctrines that perceive a human being only as a means to an end for a different group of people (the proletariat, the Aryan race, etc.), and call to attention their repressive elements. Likewise, the teacher can outline the problem of the gender pay gap (Balcar, Filipova, Machova, 2012). By utilizing such an approach in connection with the effort to install critical thinking and correctness from the point of view of the philosophical-methodological skepticism, it becomes possible to adequately work within the scope of partial tasks that the didactics of philosophy entails (interpretation, evaluation, solidifying that which has been taught, etc.).

Nevertheless, even when it comes to solidifying what has been taught, a philosopher should pick out those parts of the given socio-philosophical system which carry the repressive element, and views a certain part of the population as a means to an end, instead of the end itself. “If we are to face the real threat of nihilism and axiological relativism that crush the soul of today’s man and for the benefit of which many solid arguments exist, the only thing that remains is for us to rethink once again the most fundamental of human experience that is, in relation to its common cultural facilitation, made taboo or outright ignored, and point out its positive side” (Sucharek, 2017:427). The role of a teacher of philosophy is certainly not to prioritize a certain philosophical, ideological position and prompt towards the ostracization or criminalization of the followers of certain philosophical notions or social doctrines.

There is also a pragmatic concept of teaching and learning. “Between the transcendental and the empirical, the philosophical pragmatics gives us instruments to see the teaching action as the representation of a certain worldview, grounded on rules of a conventional nature which, therefore, cannot be uncovered by the pupil, but, at the same time, constitute the conditions for the meaning so that the pupil, once persuaded by the teacher, can organize his/her experience in a different way, oriented by these rules” (Gottschalk, 2017:459).

Conclusion

The plurality of values, attitudes, and convictions must be sovereignly respected. A teaching philosophy is no exception. The most recommended is the

positivistic approach to interpretation, evaluation, and solidifying that which has been taught, which offers a wide portfolio of interpretations and evaluations of the various branches of philosophy and their issues from the perspective of the plurality of thought. However, in connection with the complete openness of the axiological system, a teacher of philosophy should also consider the connection with various interpretations and philosophical positions that contain elements of degrading a human being to a mere means to an end, or even maintain a stance against certain groups of people in a negative way. In accord with Kant's corrections to the original version of his imperative, the apophatic delimitations of particular negative aspect in connection with some philosophical issues are advised. Excessive zeal and the transposition from the apophatic to the cataphatic evaluation would result in the abandonment of the philosophical-methodological skepticism as one of the fundamental principles of philosophical examination. The interpretation of the history of philosophy or systematic philosophy must not be one-sided. Carefully, in close accordance with the principle of philosophical-methodological skepticism, a teacher of philosophy may assume a critical stance towards those philosophical positions which are *a priori* aimed at certain groups of people, and degrade them to a means to an end. In this sense, a vision of a narrow path that a teacher of philosophy should take unfolds. It is a teacher who, on the one hand, ideally does not favor any philosophical approaches or positions, and on the other hand, calls to attention the danger embedded in the content of those philosophical positions that are *a priori* aimed against human beings.

The paper was written as part of the tasks of the „Philosophy - the dominant part of civic education at the high school in the Slovak Republic through the prism of didactics in the ethical context,“ supported by institutional grants IG-KSV-ET-03/2016/2.1.5.

Bibliographic references

- BALCAR, J. – FILIPOVA, L. – MACHOVA, Z. 2012. Gender Wage Gap in the Czech Republic: First Descriptive Analysis Based on Survey 2011. In: Review of Economic Perspectives, Vol. 12, n. 3, pp. 151 – 167. ISSN 1804-1663.
- BELAS, L. 2005. Social consequences of Kant's ethic, In: Filozofia Vol. 60 n. 4, pp. 254 – 268. ISSN 0046-385X.
- DOPPELT, G. 1986. Relativism and the Reticulational Model of Scientific Rationality. In: Synthese, Vol. 69 No. 2, pp. 225 – 252. ISSN 0039-7857.
- DUBNICKA, J. 2008. The theory of strings and the physical picture of the world. In: Filozofia, Vol. 63, n. 8, pp. 695 – 703. ISSN 0046-385X.
- DUPKALA, R. – AYAN, A. 2017. On some problems of the dialogue of cultures: an attempt to christian's and muslim's complementarity, In: International Scientific Conference on Migration: Religions without Borders – European and American Perspectives, Trnava: Trnava Univ., pp. 130 – 141.
- FAJKUS, B. 2005. Filosofie a metodologie vedy, vyvoj, soucasnost a perspektivy. Praha: Academia, 340 p.
- FLOYD, J. 2009. Recent themes in the history of early analytic philosophy, In: Journal of the History of Philosophy, Vol. 47, n. 2, pp. 157 – 200. ISSN 0022-5053.
- GRECO, P. 2017. The principles of the existential personalism in the context of the Byzantine anthropology, In: Konstantinove Listy, Vol. 10, n. 1, pp. 83 – 97. ISSN 1337-8740.
- GOTTSCHALK, C. M. C. 2007. A pragmatic conception of teaching and learning, In: Educacao e Pesquisa, Vol. 33, n. 3, pp. 459 – 470. ISSN 1517-9702.
- HEIDEGGER, M. 2001. Sein und Zeit. Tübingen: May Niemeyer Verlag, p. 458.

- HVIZDOVA, E. 2018. Religious tourism and its socio-economics dimensions, In: European Journal of Science and Theology, Vol. 14, n. 2, pp. 89 – 98. ISSN 1841-0464.
- JANKELOVA, N. – HUDAKOVA MISUNOVA I. – MISUN, J. 2013. Vyznam strategickeho rozhodovania v mikropodnikoch a velmi malych podnikoch na priklade Slovenskej republiky, In: Ekonomicky casopis, Vol. 61, n. 7, pp. 737 – 756. ISSN 0013-3035.
- KARABA. M. 2017. Aplikacia vybranych vedeckych metodologii na otázky naboženského poznania. In: Filozofia, Vol. 72, n. 3, pp. 192 – 203. ISSN 0046-385X.
- KHALED, I. – CAUDA, R., – BENCA, J. et al. 2016. Screen or not to screen? 7 questions in prevention of infection from refugees and migrants, In: Clinical Social Work and Health Intervention, Vol. 7, n. 3, pp. 16 – 18. ISSN 2222-386X.
- KRALIK, R. – LENOVSKEY, L. – PAVLIKOVA, M. 2018. A few comments on identity and culture of one ethnic minority in central Europe. In: European Journal of Science and Theology, vol. 14, no. 6, pp. 63 – 76, ISSN 2393-4727.
- KRAUSS, L. M. 2012. A Universe from Nothing. New York – London – Toronto – Sydney – New Delhi: Free Press, p. 240.
- KREMPASKY, J. 2016. Krestan v tretom tisícročí. Bratislava: Luc, p. 248.
- KRUMPOLC, E. 2013. A dialogue between theology and other sciences: its significance and implementation at sts Cyril and Methodius Faculty of theology Palacky University. In: Studia Theologica, Vol. 15, n. 4, pp. 125 – 133. ISSN 1212-8570.
- KVASZ, L. 1998. History of geometry and the development of the form of its language. In: Synthese, Vol. 116, n. 2, pp. 141 – 186. ISSN 0039-7857.
- KVASZ, L. 2012a. Degrees of inconsistency. In: Organon F, Vol. 19, Suppl. 1, pp. 95 – 115. ISSN 1335-0668.
- KVASZ, L. 2012b. Kuhn's structure of scientific revolutions between sociology and epistemology. In: Teorie Vedy / Theory of Science, Vol. 34, n. 2, pp. 167 – 187. ISSN 1210-0250.
- MAHRIK, T. – KRALIK, R. – TAVILLA, I. 2018. Ethics in the light of subjectivity - Kierkegaard and Levinas, In: Astra Salvensis, vol. 6, pp. 488-500. ISSN 2393-4727.
- MAHRIK, T. – PAVLIKOVA, M. – ROOT, J. 2018. Importance of the incarnation in the works of C.S. Lewis and S. Kierkegaard. In: European Journal of Science and Theology, vol. 14, no. 2, pp. 43 – 53, ISSN 2393-4727.
- NOSEK, J. 2007. Veda a zdravý rozum: Komparatívni štúdie dvoch kompetenci racionality. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 190 p.
- PROCHAZKA, J. – LOKAJICEK, M. V. – KUNDRAT, V. 2016. Dependence of elastic hadron collisions on impact parameter, In: European Physical Journal Plus, Vol. 131, n. 5, 147, pp. 1 – 19. ISSN 2190-5444.
- SMIK, L. 1988. Dejiny prírodných vied so zameraním na chemiu, Kosice: Rektorát UPJS, p. 151.
- STOROSKA, M. 2018. The book of Genesis as foundation for the European's civilisation's concept of social help, In: European Journal of Science and Theology, Vol. 14, n. 1, pp. 61 – 74. ISSN 2393-4727.
- SUCHAREK, P. 2017. Reconciliation is not Forgiveness. Praise of Forgiveness. In: Filozofia, Vol. 72, n. 6, pp. 417 – 428. ISSN 0046-385X.
- TONDL. L. 1998. What is the thematic structure of science?. In: Journal of General Philosophy of Science, Vol. 29, n. 2, pp. 245 – 264. ISSN 0925-4560.
- VALLS BOIX, J. E. 2018. Kierkegaard, the author without an audience. To Tidsaldre and some notes on reading, In: Contrastes, Vol. 23, n. 1, pp. 21 – 41. ISSN 1136-4076.
- WEINBERG, S. 1983. The first minutes. A Modern View of the Origin of the Universe: London: Fontana, p. 224.

ZOUHAR, J. 2016. Racionalita a kazdodennost. In: Studia Philosophica, Vol. 63, n. 2, pp. 7 – 16. ISSN 1803-7445.

Words: 5674

Characters: 36 799 (20,44 standard pages)

PhDr. Marián Ambrozy, PhD., MBA
College of International Business ISM Slovakia in Prešov
Prešov,
Slovakia
ambrozy@ismpo.sk

Mgr. et Mgr. Peter Šagát, PhD
Assistant profesor
Prince Sultan University
Riyadh,
Saudi Arabia
sagat@seznam.cz

The importance of supervised practice teaching in university study of university students – future teachers of Slovak and foreign languages

[Význam pedagogickej praxe v pregraduálnej príprave učiteľov slovenskeho jazyka a cudzích jazykov]

Mariana Sirotova – Veronika Michvocikova

DOI: 10.18355/XL.2019.12.03.17

Abstract

The submitted article has a theoretical-empirical character. The main aim of this article is to examine the opinions of university students – future teachers of Slovak and foreign languages about supervised practice teaching by the SWOT analysis. The theoretical part of the article focuses on the elucidation of the realization of the supervised practice teaching's essence by university students of Slovak and foreign languages' teaching in the university educational process. There is very important to characterize the objectives, functions, tasks, and the environment of the supervised practice teaching realized by university students – future teachers of Slovak and foreign languages. The empirical part of the submitted contribution is based on the discovery of the surveyed university students – future teachers of Slovak and foreign languages views about the realization of the pedagogical practice by SWOT analysis. The pedagogical practice of higher education teachers of languages is the part of their pre-gradual grounding. Therefore, it is necessary to analyze its importance, its positives, its significance, and also its possible weakness by the view of university students, who are preparing for the languages' teaching profession.

Key words: SWOT analysis, supervised practice teaching, the teaching of Slovak and foreign languages, university education, university students

Abstrakt

Predkladaný článok pozostáva z teoretickej a empirickej časti. Teoretická časť sa zameriava na náčrt stručných charakteristík a vymedzenia podstaty realizácie pedagogickej praxe u vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov slovenského jazyka a cudzích jazykov. Pedagogická prax je považovaná za významný spôsob prípravy budúcich učiteľov na svoje povolanie. Dôležité je preto charakterizovanie cieľov, funkcií, úloh, ako aj prostredia, v rámci ktorého dochádza k uskutočňovaniu pedagogickej praxe u budúcich učiteľov jazykov. Empirická časť predkladaného príspevku je založená na zisťovaní názorov cieľovej skupiny vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov slovenského jazyka a cudzích jazykov na realizáciu pedagogickej praxe prostredníctvom SWOT analýzy. Pedagogická prax vysokoškolských učiteľov učiteľstva jazykov je súčasťou pre-graduálnej prípravy budúcich učiteľov jazykov, a preto je potrebné analyzovať jej význam, prínos, ako aj prípadné nedostatky z pohľadu jednotlivcov pripravujúcich sa na učiteľské povolanie. Výsledky získané prostredníctvom SWOT analýzy predstavujú vhodný spôsob získavania zhodnotenia účinnosti a efektívnosti realizácie pedagogickej praxe učiteľstva jazykov z pohľadu uvedenej skupiny vysokoškolských študentov.

Kľúčové slová: pedagogická prax, SWOT analýza, učiteľstvo slovenského jazyka a cudzích jazykov, vysokoškolská edukácia, vysokoškolskí študenti

Úvod

Súčasná vysokoškolské štúdium vysokoškolských študentov – budúcich pedagógov, ktorí budú po absolvovaní vysokoškolského štúdia vyučovať nielen slovenský, ale aj cudzie jazyky je zamerané na ich adekvátnu a optimálnu prípravu na učiteľské

povolanie. K tomuto cieľu napomáha predovšetkým vysokoškolská výučba realizovaná prostredníctvom prednášok a seminárov (Song et al., 2017; Masalimova et al., 2017). Okrem toho je však nevyhnutné, aby vysokoškolskí študenti – budúci učitelia slovenského jazyka, ako aj cudzích jazykov postupne nadobúdali okrem teoretických vedomostí a poznatkov získaných na základe absolvovania prednášok, seminárov či cvičení aj praktické skúsenosti determinujúce následné efektívne odovzdávanie vedomostí a poznatkov pri vyučovaní jazykov na strednej škole. Skúsenosti podmieňujúce výkon profesie učiteľa pri vyučovaní jazykov možno získavať kombináciou, a v neposlednom rade hlavne komplementaritou teoretického základu podstaty realizácie povolania učiteľa s následnou aplikáciou daných poznatkov počas pedagogickej praxe. Pedagogická prax predstavuje efektívny spôsob praktického využitia toho, čo sa budúci učitelia priebežne učia počas participácie na vysokoškolskom edukačnom procese (Khrulyova, Sakhieva, 2017; Cao, Kirilova, Grunis, 2017; Gorbunova, Mokeyeva, 2017). Vysokoškolskí študenti sa tak môžu v rámci svojho vzdelávania oboznámiť s teoretickou podstatou, charakteristikami a špecifikami vyučovania jazykov v školskom prostredí. Následne je dôležité upozorniť na možnosť zapojenia budúcich učiteľov do reálneho priebehu procesov výchovy a vzdelávania realizovaných na školách. Jedine osobné zapojenie a individuálna angažovanosť môže upevniť a prehĺbiť to, čo si vysokoškolskí študenti osvojili prostredníctvom teoretického uchopenia podstaty edukačných procesov existujúceho vzdelávacieho systému v prostredí školy. Z tohto dôvodu musíme venovať zvýšenú pozornosť vymedzeniu a charakteristikám pedagogickej praxe vo vyučovaní jazykov. Rovnako si kladieme otázku, akým spôsobom vnímajú pedagogickú prax vysokoškolskí študenti – budúci učitelia slovenského jazyka a cudzích jazykov, ktorí na nej participujú. Zameraním predkladaného článku sústreďujeme centrum nášho skúmania k zisťovaniu postojov a názorov budúcich učiteľov slovenského jazyka a cudzích jazykov prostredníctvom SWOT analýzy na pozitívne, ako aj na negatívne aspekty praktického uplatňovania nadobudnutých poznatkov z vysokoškolského štúdia v reálnom prostredí stredných škôl.

Teoretické východiská

Ak sa chceme podrobnejšie zaoberať nastolenou problematikou, musíme nezanedbateľne priblížiť definície stanovených kľúčových pojmov. V prvom rade upriamujeme centrum našej pozornosti k charakterizovaniu pedagogickej praxe všeobecným vymedzením. Pedagogickú prax považujeme za nevyhnutnú súčasť štúdia učiteľstva predstavujúcu pre študentov možnosť preverenia svojich vedomostí, ako aj schopností, ktoré nadobudli počas vysokoškolského štúdia v reálnom prostredí strednej školy (Rotreklova, 2013: s. 55) Pedagogickou praxou môžu študenti pripravujúci sa na učiteľské povolanie v prostredí zvolenej strednej školy aplikovať svoje nadobudnuté poznatky v praxi. Poukazujeme hlavne na zdôraznenie významu realizácie pedagogickej praxe u budúcich učiteľov slovenského jazyka a cudzích jazykov, nakoľko je daným študentom poskytovaná možnosť praktického využitia toho, čo sa naučili počas vysokoškolského štúdia. Vedomosti získavané počas štúdia na vysokej škole pripravujú budúcich učiteľov na uvedené povolanie. Ich samotná participácia na edukačnom procese prebiehajúcom na strednej škole dokáže najlepšie prehĺbiť poznatky spojené s vyučovaním jazykov (viď tiež Mardakhaev et al., 2018), ktoré si vysokoškolskí študenti – budúci učitelia osvojili vo výchovno-vzdelávacom procese realizovaným na vysokej škole. „Cieľom pedagogickej praxe je získať profesijné kompetencie pre výkon učiteľského povolania prepojením teoretických vedomostí a praktických skúseností v reálnom školskom prostredí počas štúdia na vysokej škole.“ (Boberova, Cechlarova, Orosova, 2017: s. 31) Prax uskutočňovanú budúcimi učiteľmi charakterizujeme ako významný spôsob získavania spôsobilosti a kompetencií potrebných pre vykonávanie učiteľského povolania. Nezanedbateľným

sa stáva práve nadväznosť poznatkov spojených aj s vyučovaním jazykov získaných počas vysokoškolského výchovno-vzdelávacieho procesu a praktickej realizácie daných poznatkov priamo v konkrétnych podmienkach vyučovacieho procesu zvolenej strednej školy. Pedagogickú prax zároveň považujeme za odbornú prax. Jej hlavným cieľom je zdokonaľovanie odborných pedagogických vedomostí či schopností budúcich učiteľov (viď tiež Tazhigulova, 2018). Študenti, ktorí sa pripravujú na učiteľské povolanie tak získavajú na základe autentických skúseností z praxe kompetencie potrebné pre výkon učiteľského povolania (Krpalek, Krpalkova Krelova, 2018: 42). Vykonať pedagogickej praxe pod odborným dohľadom cvičného učiteľa, skúseného pedagóga s niekoľkoročnou praxou vyučovania jazykov dochádza k postupnému prehľbovaniu už nadobudnutých poznatkov. Výkon učiteľského povolania si vyžaduje hĺbkovú a komplexnú prípravu nielen po stránke nadobúdania potrebných a nevyhnutných teoretických vedomostí (viď tiež Soradova, Kralova, 2018).

Za nevyhnutné predpoklady optimálneho a adekvátneho vykonávania profesie učiteľa vyučujúceho slovenský jazyk, ako aj cudzie jazyky, považujeme práve autentické skúsenosti získané počas pedagogickej praxe. Pedagogická prax je vnímaná ako vyvrcholenie učiteľského štúdia. Študent by mal disponovať množstvom poznatkov, a zároveň by mal byť pripravený dané poznatky aplikovať, rozširovať či kultivovať (Bludis, Pluckov, Staa, 2004: 48). Štúdium učiteľských predmetov slovenského jazyka a cudzích jazykov na vysokej škole je koncipované takým spôsobom, aby boli vysokoškolskí študenti prvotne oboznámení s teoretickými predpokladmi dôležitými pre nadobudnutie poznatkov o podstate vykonávania profesie učiteľa. Vedomosti, ktoré vysokoškolskí študenti získavajú počas vysokoškolského štúdia je následne potrebné prehľbovať aj ich praktickým využívaním. Praktická aplikácia nadobudnutých poznatkov pri vyučovaní jazykov je potrebná z hľadiska požadovanej prípravy budúcich učiteľov na svoje povolanie. Pedagogická prax sa taktiež podieľa na konkretizácii, ako aj na systematizácii vedomostí. Okrem toho poskytuje študentom hlavne pedagogické spôsobilosti pre výkon budúceho učiteľského povolania (Porubská, 2007: 292). Hovoríme tak nielen o zhromažďovaní širokého spektra informácií teoretického charakteru zameraných na získanie vedomostí prepojených s charakteristikami a špecifikami prípravy študentov na povolanie učiteľa. Participáciou na praktickej realizácii toho, čo sa vysokoškolskí študenti – budúci učelia slovenského jazyka a cudzích jazykov naučili v rámci teoretického osvojovania si poznatkov, dochádza k nadobúdaniu, rozvíjaniu, a aj následnému upevňovaniu pedagogických spôsobilostí. V neposlednom rade preto môžeme charakterizovať pedagogickú prax aj ako praktický tréning obsahujúci prípravu na vyučovanie a na všedný školský deň (Kosova-Tomengova, 2015: 46). Organizáciu bežného vyučovacieho dňa považujeme za významný spôsob názornej ukážky priebehu podstaty uskutočňovania výchovno-vzdelávacích procesov v prostredí školy. Vysokoškolskí študenti – budúci učelia jazykov sa na určitú dobu stávajú súčasťou pedagogického kolektívu. „V priebehu riadených pedagogických praxí sa študenti učiteľstva po prvýkrát stávajú na relatívne dlhšiu dobu členmi pedagogického zboru fakultných škôl – a aj keď pracujú pod odborným vedením cvičných učiteľov – ich práca sa stáva systematickejšia, zodpovednejšia a samostatnejšia.“ (Krpalek, Krpalkova Krelova, 2018: 42) Vysokoškolskí študenti sa svojou účasťou na pedagogickej praxi postupne začleňujú do interakcií prebiehajúcich v rámci kolektívu pedagógov. Uskutočňovanie praxe vplyva na zvyšovanie samostatnosti a zodpovednosti pri aktivitách spojených s výkonom učiteľského povolania. Odborný dohľad cvičného učiteľa taktiež sprostredkuje vysokoškolskému študentovi obraz fungovania pedagogických aktivít v praxi. Študenti pripravujúci sa na svoje budúce povolanie pracujú na základe svojich nadobudnutých vedomostí, a ich následnej praktickej aplikácie do procesu edukácie za pomoci cvičných učiteľov systematickejšie, keďže sa postupne učia využívať to, čo sa naučili participáciou na

prednáškach a seminároch vysokoškolského edukačného procesu. Tým, že sú vysokoškolskí študenti – budúci učitelia jazykov začlenení do zboru pedagógov na zvolenej strednej škole, ich pracovné aktivity sa začínajú postupne prejavovať vyššou mierou samostatnosti a zodpovednosti. Vysokoškoláci preberajú vzory správania sa a konania od učiteľov vykonávajúcich svoje povolanie už niekoľko rokov. Cviční učitelia sa v mnohých prípadoch stávajú pre svojich potenciálnych budúcich mladších kolegov vzorom, autoritou a osobou, ktorá by ich mala v prípadnom budúcom profesijnom a kariérom raste motivovať a nasmerovať. V praxi sa však stretávame aj s prípadmi, kedy cviční učitelia nevenujú praxujúcim vysokoškolským študentom dostatočné množstvo priestoru a času. Je pravda, že budúci učitelia sa musia počas priebehu pedagogickej praxe rozhodovať viac či menej samostatne, a rovnako musia prebrať zodpovednosť za svoje konanie, aktivity a organizáciu vyučovacieho procesu.

Vykonávanie pedagogickej praxe považujeme za neodmysliteľnú súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu v mnohých krajinách sveta. Ak sústredíme centrum pozornosti na európsky kontinent, možno hovoriť o nasledujúcich spoločných trendoch pedagogickej praxe (Kosova, 2015: 27-28):

- 1) Gradačný charakter praktickej prípravy – prax tvorí systém na seba nadväzujúcich praxí s vystupňovanou náročnosťou pre študentov (praktiká či výcviky pripravujúce študentov na vstup do školy, následne asistenčná činnosť študentov)
- 2) Orientácia na profesijné kompetencie študenta
- 3) Orientácia na reflexívny charakter praktickej prípravy – dôraz na sebareflexívne spôsobilosti budúceho učiteľa
- 4) Význam študentského portfólia – portfólio slúži ako významný prostriedok zaznamenania potrebnej spätnej väzby vykonávania pedagogickej praxe.
- 5) Úzka spolupráca medzi cvičnou školou a univerzitou.
- 6) Vyzdvihovanie úlohy cvičného učiteľa.
- 7) Zvyšovanie významu hodnotenia pedagogickej praxe pri celkovom hodnotení vysokoškolského štúdia.

V prvom rade je nevyhnutné zdôrazniť gradačný charakter pedagogickej praxe. Pedagogická prax prebieha postupne na niekoľkých úrovniach. Každá úroveň sa odlišuje iným stupňom náročnosti. Nesmieme zabúdať ani na význam zohľadnenia profesijných kompetencií študenta počas vykonávania praxe. Každý jeden človek je jedinečný a disponuje osobnostnými predpokladmi pre vykonávanie učiteľského povolania. Následná príprava na pedagogickú prax musí byť založená hlavne na sebareflexii budúceho učiteľa. Praxujúci vysokoškolák by si mal uvedomovať svoje osobnostné predispozície, a rovnako by si mal vedieť určiť a vybrať na základe svojej spôsobilosti učebné štýly, ktoré mu najviac vyhovujú, a ktoré sú podľa jeho názoru najviac adekvátne na výchovu a vzdelávanie mládeže. Podľa nášho názoru slúži spomenutému cieľu predovšetkým študentské portfólio.

Pedagogická prax sa podľa nášho názoru vyznačuje vyššie načrtnutými nezanedbateľnými znakmi. Okrem toho považujeme za potrebné poukázať aj na všeobecné ciele, ktoré môžeme zhrnúť nasledovne (Kontirova a kol. 2011: 8-9):

- ilustrácia pedagogickej a psychologickéj teórie,
- praktické uplatnenie teoretických znalostí vo výchovno-vzdelávacej praxi pri vyučovaní alebo mimo neho,
- metodický zácvik pod dohľadom odborníkov,
- prienik do vyučovacej praxe a vykonávanie samostatných vyučovacích výstupov,
- rozvoj pedagogického myslenia,
- učenie sa konaním, prípadne činnosťou,
- osvojovanie si vyučovacích techník, schopností, návykov, odborných zručností,

- rozvoj pozitívneho vzťahu k učiteľskému povolaniu, ako aj k predmetom profesijnej prípravy,
- poskytovanie spätnej väzby o systéme vzdelávania učiteľov,
- osvojenie si elementárnych metód vedeckého výskumu.

Pedagogická prax smeruje podľa nášho názoru hlavne k prepojeniu teoretických poznatkov a vedomostí s ich praktickou aplikáciou. Rovnako nezanedbateľným sa stáva aj význam dohľadu odborníkov – učiteľov vyučujúcich jazyky na stredných školách, ktorí na základe svojich skúseností a poznatkov dokážu v prípade potreby pomáhať praxujúcim vysokoškolským študentom pri organizácii procesu edukácie. Aj týmto spôsobom možno rozvíjať pedagogické myslenie u budúcich učiteľov slovenského jazyka a literatúry. Uvedené skutočnosti sa neodmysliteľným spôsobom podieľajú na vytváraní osobnostných postojov k učiteľskému povolaniu. V neposlednom rade nesmieme zabudnúť upozorniť na význam sprostredkovania spätnej väzby efektívnosti vzdelávania budúcich učiteľov. Vysokoškolskí študenti zapojení do vykonávania pedagogickej praxe dokážu následne poskytnúť vysokoškolským pedagógom informácie o praktickom využití nadobudnutých poznatkov z prednášok a seminárov absolvovaných počas vysokoškolského edukačného procesu.

Taktiež dopĺňame, že pedagogická prax umožňuje študentovi – praktikantovi (Sirotova, 2010: 80-81):

- implementovať nadobudnuté teoretické poznatky v konkrétnej realizácii vyučovacieho procesu,
- rozvoj pedagogického myslenia,
- ozrejmenie pedagogickej a psychologickej teórie a teórie vedného odboru príslušného aprobačného predmetu
- rozvoj potrebných a nevyhnutných pedagogických schopností a zručností pod vedením odborného cvičného učiteľa
- učenie sa prostredníctvom aktívnej činnosti a konania v prirodzenom školskom prostredí
- spoznávanie reality školskej praxe, ako aj súvislostí ktoré ju ovplyvňujú
- rozvoj pozitívneho vzťahu rovnako k vysokoškolskému štúdiu, ako aj k učiteľskému povolaniu
- získavanie spätnej väzby o svojom doterajšom vzdelávaní
- vytváranie morálnych postojov k žiakom, kolegom, rodičom, a v neposlednom rade aj k celej spoločnosti.

Nezanedbateľným prínosom pedagogickej praxe pre študenta učiteľstva jazykov je predovšetkým praktické využitie teoretických poznatkov nadobúdaných počas procesu vysokoškolskej edukácie. Opätovne môžeme zdôrazniť význam získania spätnej väzby o tom, akým spôsobom sú pre vysokoškolského študenta významné, a v praxi uplatniteľné poznatky nadobudnuté počas vysokoškolských prednášok a seminárov. Okrem toho kladieme dôraz aj na neustále rozvíjanie pedagogického myslenia predstavujúceho základný stavebný pilier vytvárania pozitívneho vzťahu k učiteľskému povolaniu. Vykonávanie pedagogickej praxe je síce na jednej strane samostatnou aktívnou vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov, no na strane druhej zároveň prebieha pod odborným dohľadom cvičných učiteľov, ktorí disponujú rozsiahlejšími a hĺbkovejšími skúsenosťami získanými počas vykonávania učiteľskej profesie. Pod vedením cvičného učiteľa je tak možné rozvíjať pedagogické schopnosti nezanedbateľné pre výkon budúceho povolania praxujúceho vysokoškolského študenta. Za rovnako dôležité považujeme aj začlenenie vysokoškolského študenta do prirodzeného prostredia školy. V školskom prostredí je budúci učiteľ jazykov v intenzívnom kontakte s kolegami, so žiakmi, prípadne s rodičmi žiakov. Na základe tohto kontaktu dochádza k rozvoju postojov a názorov na uvedených jedincov, o ktorých si praxujúci študent vytvára svoje vlastné postoje a názory.

Empirický prieskum

Na skúmanie nastolenej problematiky zisťovania postojov a názorov vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov slovenského jazyka a cudzích jazykov spojených s realizáciou pedagogickej praxe bola využitá SWOT analýza. Analyzovali sme 46 zaznamenaných odpovedí vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov slovenského jazyka a cudzích jazykov. Otázky súvisiace so stanovenou tematikou môžeme v rámci SWOT analýzy rozdeliť na nasledujúce oblasti. V prvom rade sme sa zamerali na zhodnotenie vonkajších a vnútorných činiteľov ovplyvňujúcich vykonávanie pedagogickej praxe opýtanými vysokoškolskými študentmi – budúcimi učiteľmi slovenského jazyka a cudzích jazykov. V rámci vnútorných faktorov boli skúmané prednosti a nedostatky pedagogickej praxe pri vyučovaní jazykov. Sústreďením centra pozornosti na prednosti môžeme hovoriť o silných stránkach vykonávania pedagogickej praxe zahŕňajúce predovšetkým možnosti a podmienky podporujúce realizáciu pedagogickej praxe. Z tohto dôvodu sme zisťovali, čo uľahčí a zjednoduší vykonávanie pedagogickej praxe vysokoškolským študentom – budúcim učiteľom slovenského jazyka a cudzích jazykov.

Na druhej strane sme v rámci SWOT analýzy identifikovali vnútorné faktory determinujúce priebeh pedagogickej praxe pri vyučovaní jazykov. Nezabudli sme ani na prípadný výskyt nedostatkov prostredníctvom pohľadu participujúcich vysokoškolských študentov. Zisťovali sme, čo budúcim učiteľom jazykov komplikuje vykonávanie pedagogickej praxe zaznamenané v slabých stránkach skúmanej problematiky.

Keďže SWOT analýza pozostáva nielen z hľadania vnútorných faktorov ovplyvňujúcich priebeh skúmaného javu, fenoménu alebo stanovenej problematiky, považovali sme za nevyhnutné zamerať sa aj na určenie vonkajších faktorov podieľajúcich sa na výslednom ponímaní pedagogickej praxe u vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov slovenského jazyka a cudzích jazykov. Preto bolo potrebné stanoviť ako ďalšie prednosti pedagogickej praxe hľadanie toho, čo opýtaní vysokoškolskí študenti praxovaním na zvolenej strednej škole zlepšia vo vzťahu k svojej príprave na povolanie učiteľa jazykov. V neposlednom rade smerovalo centrum našej pozornosti aj k zisťovaniu vonkajších nedostatkov realizácie pedagogickej praxe. Zamerali sme sa na skúmanie mechanizmov, ktoré majú donucovací charakter na vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov slovenského jazyka a cudzích jazykov pri participácii na praxi v rámci zvolených stredných škôl. Odpovede opýtaných boli individuálne prehľadne zaznamenané do nasledujúcej tabuľky (Tabuľka 1).

Tabuľka 1 SWOT analýza

SWOT analýza		
prednosti	S - silné stránky	O - príležitosti
nedostatky	W - slabé stránky	T - hrozby
	vnútorné	vonkajšie

Analýza získaných údajov

Na základe výsledkov SWOT analýzy zameranej na zistenie postojov a názorov opýtaných vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov slovenského jazyka

a cudzích jazykov súvisiacich s realizáciou pedagogickej praxe môžeme konštatovať nasledujúce výsledky. V prvom rade sme sa zamerali na analyzovanie možností a podmienok, ktoré by uľahčili realizáciu pedagogickej praxe. Uľahčenie vykonávania pedagogickej praxe vo vyučovaní jazykov by malo podľa zaznamenaných postojov a názorov opýtaných vysokoškolských študentov spočívať hlavne v tom, aby im boli informácie a oznámenie o pedagogickej praxi poskytované skôr. Dlhšie časové obdobie by vysokoškolským študentom poskytlo možnosť lepšieho výberu cvičných škôl, a taktiež by sa mohli na vykonávanie praxe skôr a v predstihu lepšie a efektívnejšie pripraviť. Rovnako je potrebné upozorniť aj na vnímanie cvičných škôl, a predovšetkým cvičných učiteľov. Cviční učители by mali podľa vyjadrení opýtaných zmeniť svoj prístup k praxujúcim študentom. Uľahčenie realizácie pedagogickej praxe prostredníctvom prístupu cvičného učiteľa by malo spočívať hlavne v ochote a dostatočnej komunikácii s vysokoškolským študentom. Vykonávanie pedagogickej praxe môže byť z pohľadu opýtaných vysokoškolských študentov skomplikované pôsobením niekoľkých skutočností. Prvotne je pre oslovených budúcich učiteľov slovenského jazyka a cudzích jazykov dôležité, aby sa skôr dozvedeli termín uskutočňovania pedagogickej praxe, a mohli si tak v predstihu a s dôkladnejším premyslením zabezpečiť vyučovacie hodiny na cvičných školách. Okrem toho je teda ďalšou prekážkou optimálnej realizácie pedagogickej praxe aj prístup cvičných učiteľov k praxujúcim vysokoškolským študentom. Cviční učители sú podľa zaznamenaných odpovedí SWOT analýzy v mnohých prípadoch zanepřázdnení, často sa stáva, že sa zúčastňujú v čase pedagogickej praxe exkurzií alebo zostanú práce neschopní. V takýchto prípadoch nedokážu vysokoškolským študentom venovať potrebné množstvo času, ktoré by si vyžadovali pri svojom prvotnom kontakte s prostredím cvičnej strednej školy. Budúci učители jazykov majú taktiež určité očakávania od vedomostí žiakov v súvislosti s preberaným učivom. Častokrát sa však stáva, že poznatky žiakov tieto očakávania nenapĺňajú, ich jazyková úroveň je v porovnaní s očakávaniami, a niekedy aj štandardmi nižšia, a vysokoškolskí študenti musia svoju prípravu na vyučovacie hodiny prispôbovať poznatkom a vedomostiam vychovávaných a vzdelávaných osôb.

Realizácia pedagogickej praxe vyučovania jazykov smeruje na základe stanovených teoretických východísk nášho článku k niekoľkým cieľom. Prostredníctvom výsledkov SWOT analýzy môžeme skonštatovať, že z pohľadu opýtaných vysokoškolských študentov dominovalo vo väčšine zaznamenaných odpovedí zlepšenie si skúseností, ako aj zručností potrebných pre výkon učiteľského povolania v budúcnosti. Vysokoškolskí študenti participujúci na pedagogickej praxi postupným pravidelným absolvovaním vyučovacích hodín v pozícii pedagóga nadobúdajú nevyhnutné skúsenosti, ktoré sú žiaduce pri výkone ich budúceho povolania. Nadobúdaním praktických skúseností povolania učiteľa dochádza k optimálnejšiemu využitiu nadobudnutých teoretických vedomostí počas absolvovania prednášok a seminárov v rámci vysokoškolskej edukácie. Taktiež nesmieme zabúdať ani na eliminovanie prípadných stresových situácií prameňiacich zo strachu či obavy z vyučovania požadovaného učiva pred žiakmi.

Na vytvorenie ucelenej SWOT analýzy problematiky realizácie pedagogickej praxe u vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov slovenského jazyka a cudzích jazykov sme sa zamerali aj na zistenie toho, čo pre oslovených vysokoškolákov pôsobí ako donucovací mechanizmus uskutočňovania pedagogickej praxe. Budúci učители jazykov sa svojim čiastočným začlenením do pedagogického zboru oboznamujú vo všeobecnosti s pozitívami, ako aj s negatívami vykonávania učiteľského povolania.

Vyhodnotením SWOT analýzy je potrebné zosumarizovať, že skoršie oznámenie termínu realizácie pedagogickej praxe by podľa zaznamenaných postojov a názorov vysokoškolských študentov zjednodušilo výber cvičných škôl. Intenzívnejšia komunikácia s cvičnými školami by mala smerovať k dôkladnejšiemu výberu

cvičných učiteľov. Participáciou na pedagogickej praxi získavajú vysokoškolskí študenti nevyhnutné skúsenosti a zručnosti spojené s vyučovaním jazykov, ktoré sú potrebné pre výkon učiteľského povolania v budúcnosti. Nadobudnutím týchto skúseností dochádza u praxujúcich vysokoškolských študentov k postupnému eliminovaniu stresu či obáv z vedenia výchovno-vzdelávacích procesov na strednej škole.

Tabuľka 2 SWOT analýza pedagogickej praxe

SWOT analýza pedagogickej praxe		
prednosti	S - silné stránky	O - príležitosti
	- skoršie oznámenie termínu praxe, -lepší rozvrh	-nadobudnutie skúseností, zručností
nedostatky	W - slabé stránky	T - hrozby
	- prístup cvičných učiteľov - čas	- stres - potreba vzdelávať a vychovávať
	vnútorné	vonkajšie

Diskusia

Budúci učitelia slovenského jazyka a cudzích jazykov – vysokoškolskí študenti sú počas svojho vysokoškolského štúdia neustále pripravovaní na vykonávanie učiteľského povolania v budúcnosti. V prvom rade sú oboznamovaní s teoretickými poznatkami potrebnými pre vytvorenie si základu vedomostí vyučovania jazykov. Keďže vysokoškolské štúdium učiteľstva jazykov poskytuje vysokoškolským študentom široké spektrum poznatkov, je následne potrebné aj ich praktické prevedenie. Vysokoškolskí študenti – budúci učitelia slovenského jazyka a cudzích jazykov sa tak počas svojho vysokoškolského štúdia stávajú na konkrétny stanovený čas súčasťou kolektívu svojich potenciálnych budúcich kolegov. Majú možnosť a príležitosť vykonávať v stanovenom časovom harmonograme povolanie učiteľa jazykov v reálnom prostredí zvolenej strednej školy. Pedagogická prax sa vyznačuje všeobecnými a špecifickými cieľmi smerujúcimi k nezanedbateľnej príprave budúceho učiteľa slovenského jazyka a cudzích jazykov na vykonávanie svojej profesie. Ak by pedagogická prax absentovala vo vysokoškolskej príprave vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov slovenského jazyka a cudzích jazykov na výkon učiteľského povolania, daní študenti by boli ochudobnení o možnosť stať sa súčasťou pedagogického kolektívu na zvolenej strednej škole ešte pred tým, ako sa oficiálne stanú učiteľmi. Členstvo v zbere pedagógov umožňuje vysokoškolským študentom hlbšie preniknúť do poznávania podstaty vytvárania, vedenia a usmerňovania procesov výchovy a vzdelávania, a aj vyučovania jazykov na stredných školách.

Vysokoškolskí študenti učiteľstva slovenského jazyka a cudzích jazykov realizujúci pedagogickú prax majú na jej podstatu či priebeh svoje vlastné postoje a názory. Ich prehľadné zosumarizovanie vyjadruje aj predkladaná SWOT analýza. Identifikovali sme hlavné možnosti a podmienky podporujúce vykonávanie pedagogickej praxe u budúcich učiteľov slovenského jazyka a cudzích jazykov. Vyššia efektivita a účinnosť praktického upevňovania a prehlbovania nadobudnutých poznatkov počas prednášok a seminárov vysokoškolskej edukácie by bola podľa zaznamenaných odpovedí možná na základe skoršieho upovedomenia študentov o pedagogickej praxi. Vysokoškolskí študenti by tak mali viac priestoru zaujímať sa o svoju cvičnú školu, ako aj viac príležitostí skontaktovať sa so svojim cvičným učiteľom. Musíme však poznamenať,

že podľa nášho názoru je termín pedagogickej praxe oznámený vysokoškolským študentom v dostatočnom časovom predstihu. Problematickým sa stáva až príchod praxujúceho vysokoškoláka na cvičnú školu, kedy môže dôjsť k vyššie spomínaným problémom. V mnohých prípadoch je cvičný učiteľ na strednej škole zaneprázdnený, a nedokáže venovať praxujúcemu študentovi dostatočne potrebné množstvo pozornosti, akú by si vyžadoval. Rovnako dochádza aj k prípadom, že cvičný učiteľ ochorie, prípadne je zapojený do iných aktivít na škole, a čas, ktorý mu zostáva na vysokoškolského študenta je minimalizovaný. Môže sa tak stať, že študent vykonávajúci pedagogickú prax nemusí dostať spätnú väzbu na svoje aktivity. Práve spätná väzba je pri vyučovaní jazykov dôležitý element pomáhajúci budúcemu učiteľovi optimálnejšie vykonávanie pedagogickej praxe. V prípade vzniknutých problémov, ako aj v prípade, že potrebuje poradiť v rôznych smeroch musí často hľadať pomoc u iných príslušníkov pedagogického zboru, ktorí nemusia byť odborníci na vyučovanie jazykov, a prípadne je nútený poradiť si tak, ako sám najlepšie vie. Práve intenzívnejší kontakt cvičného učiteľa s praxujúcim vysokoškolským študentom by podľa zaznamenaných odpovedí a z nich vyplývajúcej SWOT analýzy výrazne zoptimalizoval priebeh pedagogickej praxe. V zaznamenaných odpovediach sme sa stretli aj s požiadavkou vyššej časovej dotácie pre vykonávanie pedagogickej praxe, avšak podľa nášho názoru nie je v štandardnej dĺžke vysokoškolského štúdia u budúcich učiteľov jazykov príliš veľký priestor na rozširovanie pedagogickej praxe.

Počas priebehu pedagogickej praxe sa taktiež stáva, že vysokoškolskí študenti – budúci učitelia slovenského jazyka a cudzích jazykov prichádzajú na cvičnú školu s množstvom vedomostí a poznatkov. Predpokladajú, že žiaci na stredných školách rovnako disponujú rozsiahlym spektrom poznatkov a určitou úrovňou ovládania vyučovaného cudzieho jazyka. Na tieto svoje predpoklady chcú nadviazať aj svoje vedenia vyučovacích hodín. V prípadoch, kedy žiaci nesplňajú po vedomostnej stránke očakávanú jazykovú úroveň praxujúceho vysokoškolského študenta, dochádza k reorganizácii a prispôbeniu vyučovacej hodiny poznatkom a jazykovej úrovni vyhovovaných a vzdelávaných osôb. Budúci učiteľ tak musí flexibilne pristupovať k svojim plánovaným vyučovacím hodinám. Opätovne musíme zdôrazniť, že riešením tohto problému by bola prípadná dlhšia časová dotácia pedagogickej praxe počas vysokoškolského štúdia, ktorá by si však vyžadovala prepracovanie schválených študijných osnov. Budúci učiteľ jazykov by tak mal síce dostatočné množstvo času dlhodobejšie prispôbiť organizáciu svojho cvičného vyučovania vedomostiam a poznatkom žiakov, avšak celkové vysokoškolské štúdium by sa predžilo o dobu vykonávania pedagogickej praxe.

Uskutočňovanie pedagogickej praxe u vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov slovenského jazyka a cudzích jazykov smeruje bez najmenších pochybností predovšetkým k získavaniu, ako aj k rozvíjaniu zručností a neodmysliteľných skúseností nevyhnutných pre vykonávanie profesie učiteľa v budúcnosti. Nadobudnuté skúsenosti spojené s prácou učiteľa budú postupne rozvíjať u vysokoškolských študentov obraz o pozitívnych aj negatívnych stránkach nimi zvoleného povolania. V neposlednom rade treba zdôrazniť, že prípadný stres alebo strach z vystupovania pred cvičnou triedou bude postupne eliminovaný vďaka postupujúcemu pravidelnému priebehu cvičných vyučovacích hodín, ktoré bude viesť praxujúci vysokoškolský študent.

Záver

Štúdiom na vysokej škole pripravuje vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov slovenského jazyka a cudzích jazykov postupne na vykonávanie učiteľskej profesie. Pre vysokoškolského študenta pripravujúceho sa na výkon povolania učiteľa jazykov je v prvom rade nevyhnutné oboznámenie sa s teoretickými poznatkami potrebnými pre efektívne plnenie si povinností svojho budúceho povolania. Iba dôkladné a

hlbkové štúdium toho, s čím sa vychovávané a vzdelávané osoby oboznamujú počas prednášok, ako aj seminárov, či cvičení doplnené štúdiom odporúčanej literatúry vysokoškolským pedagógom, dokáže čo možno najviac optimálne, ako aj efektívne nasmerovať vysokoškolských študentov učiteľstva jazykov k osvojeniu si predpokladov nezanedbateľných pre praktickú realizáciu nadobudnutých poznatkov. Praktické zúžitkovanie nadobudnutých vedomostí prostredníctvom vysokoškolského edukačného procesu prichádza už počas jeho priebehu. Neoddeliteľnou súčasťou edukačného procesu na vysokej škole je pedagogická prax. Pedagogickú prax realizujú vysokoškolskí študenti – budúci učitelia slovenského jazyka a cudzích jazykov na zvolenej strednej škole. V predkladanom článku sme sa v rámci teoretickej časti zamerali na priblíženie a vymedzenie základných charakteristík, špecifik a podstaty pedagogickej praxe. V empirickej časti článku sme zmapovali postoje a názory oslovených vysokoškolských študentov učiteľstva jazykov na ich participáciu na pedagogickej praxi prostredníctvom SWOT analýzy. Za hlavné prednosti vyjadrené v silných stránkach realizácie pedagogickej praxe, ktoré by uľahčili jej realizáciu možno považovať najmä skoršie oznámenie termínu a ochotnejší prístup cvičných učiteľov k praxujúcim vysokoškolským študentom.

Realizáciou pedagogickej praxe nadobudnú praxujúci vysokoškolskí študenti – budúci učitelia slovenského jazyka a cudzích jazykov potrebné a nevyhnutné skúsenosti, ako aj zručnosti dôležité pre vykonávanie učiteľskej profesie v budúcnosti. Nadobúdanie daných zručností a skúsenosti je na základe výsledkov SWOT analýzy u opýtaných vysokoškolákov rovnako výsledkom realizácie pedagogickej praxe, a zároveň aj čiastočne donucovacím mechanizmom jej vykonávania. Okrem toho netreba zabúdať pri dôvodoch prinútenia participácie na pedagogickej praxi ani na zdôraznenie túžby vychovávať a vzdelávať mládež alebo zisťovanie výhod a nevýhod učiteľskej profesie, prípadne prehĺbenie či eliminovanie motivácie vykonávania povolania učiteľa v budúcnosti.

S vykonávaním pedagogickej praxe sú spojené podľa postojov a názorov opýtaných vysokoškolských študentov učiteľstva jazykov aj komplikácie spočívajúce v problematickom rozvrhu a s tým spojeným nedostatočným množstvom času potrebným pre prípravu na prax. Za nedostatok realizácie pedagogickej praxe možno podľa zaznamenaných odpovedí opýtaných vysokoškolákov považovať aj neochotný prístup či zaneprázdnenosť cvičného učiteľa, ktorý by bolo možné odstrániť hlavne dlhším časovým rozpätím praxovania na zvolenej strednej škole.

Pedagogická prax je neodmysliteľnou súčasťou vysokoškolského štúdia vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov slovenského jazyka a cudzích jazykov. Podľa nášho názoru by bolo vhodné uskutočniť s vybranými študentmi učiteľstva jazykov hlbkové rozhovory a zamerať sa na dôkladnejšie skúmanie predností, ako aj nedostatkov jej realizácie. Hlavné východiská a predpoklady pre rozšírenie nášho skúmania by mohli predstavovať základné zistenia predkladanej SWOT analýzy.

Bibliographic references

- BOBEROVA, Z. – CECHLAROVA, K. – OROSOVA, R. 2017. Organizacia pedagogickej praxe ako (nielen) matematicky problem. In *Edukacia. Vedecko-odborny casopis*. roc 2, c 1, s. 30-38. ISSN 1339-8725
- BLUDIS, J. – PLUCKOVA, I. – STAVA, J. 2004. Par vet o pedagogickej praxi. In *Pedagogicka praxe v pregraduálni príprave ucitelu* (Brno, Ceska republika, Februar, 24, 2018).
- CAO, Y. – KIRILOVA, G.I. – GRUNIS, M.L. 2017. Cooperative Research Projects of Master's Students (Education Programs) in the Open Informational Educational Environment. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, Vol. 13, n 7, 2859-2868. ISSN 13058223, 13058215

- KONTIROVA, S. A KOL. 2011. Pedagogická prax studentov učiteľstva akademických predmetov. Košice: UPJŠ. ISBN 978-80-7097-904-4.
- KOSOVA, B. – TOMENGOVA, A. 2015. Profesionálna praktická príprava budúcich učiteľov. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-0860-7
- KRIZ, E. 2018. Pedagogická praxe učitelu praktického vyučování. In Pedagogická příprava učitelu praktického vyučování. (Beroun: Česká republika, November-December, 30-1, 2018).
- KRPALEK, P. – KRPAJKOVA KRELOVA, K. 2018. Pedagogické praxe a specifika přípravy učitelu odborných predmetu z hlediska integrace vuky. In Pedagogická příprava učitelu praktického vyučování. (Beroun: Česká republika, November-December, 30-1, 2018).
- MARKADKHAEV L. V. – EGORYCHEV A. M. – VARLAMOVA E. Y. – KOSTIN E. A. Development of linguo-cultural personality of future teachers within the educational environment of higher educational institutions. Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin, 2018, vol. 8, no. 4, pp. 204–216. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.13>
- PORUBSKA, G. 2007. Pedagogická prax ako prostriedok rozvoja učiteľských kompetencií. In Pedagogická prax súčasnosť a perspektívy. Nitra: UKF. s 289-298. ISBN 978-80-8094-145-1.
- ROTKLOVA, O. 2013. Příprava vysokoskolského studenta učiteľstvi na pedagogickou praxi z biologie. In Na pomoc pedagogické praxi. Z. Bochníček, Ed. Brno: Masarykova univerzita. 55-58. DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-6302-2013
- ROSTEKOVA, M. 2018. Francúzsko-slovenska spolupráca ako motor internacionalizácie vysokoskolského vzdelávania na Slovensku. In Politické vedy. Vol. 21, No. 1, 2018. ISSN 1335-2741, pp. 204-211. Available at: <http://dx.doi.org/10.24040/politickévedy.2018.21.1.204-211>
- SIROTOVA, M. 2015. Pedagogická prax v pregraduálnej príprave učiteľov. Trnava: FF UCM. ISBN 978-80-8105-648-2.
- MASALIMOVA, A.R. – LEVINA, E.Y. – PLATONOVA, R.I. – YAKUBENKO, K.Yu. – MAMITOVA, N.V. – ARZUMANOVA, L.L. – GREBENNIKOV, V.V. – MARCHUK, N.N. 2017. Cognitive Simulation as Integrated Innovative Technology in Teaching of Social and Humanitarian Disciplines. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, Vol. 13 n. 8, 4915-4928. ISSN 13058223, 13058215
- SORADOVA D. – KRALOVA Z. – BIROVA J. “Phonics generalizations” in teaching foreign language pronunciation. Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin, 2018, vol. 8, no. 4, pp. 46–54. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.03>
- SONG, T. – USTIN, P.N. – POPOV, L.M. – MUDARISOV, M.M. 2017. The Educational Technology of Ethical Development for Students. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13(6), 2095-2110. ISSN 13058223, 13058215
- TAZHIGULOVA G. O. – ASSANOVA D. N. – UTEUBAYEVA E. A. – MEKEZHANOVA A. B. – TLEUZHANOVA G. K. Conditions of English language teaching to prospective biology teachers in Kazakhstan. Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin, 2018, vol. 8, no. 6, pp. 23–40. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1806.02>
- GORBUNOVA, N.V. – MOKEYEVA, E.V. 2017. Innovative Educational Environment of Higher Educational Institution. Man in India, Vol. 97, n. 15, 21-40. ISSN 0025-1569.
- KHRULYOVA A.A. – SAKHIEVA R.G. 2017. Forming of Informational Culture as a Necessary Condition of the Level Raising of Higher Education. Man In India, Vol. 97, n. 15, 211-225. ISSN 0025-1569.

Words: 5005

Characters: 39 764 (22,09 standard pages)

doc. Mgr. Mariana Sirotová, PhD.

Mgr. Veronika Michvociková, PhD.

Ss. Cyril and Method University in Trnava

Faculty of Letters

Department of education

Nám. J Herdu 2

917 01 Trnava

Slovakia

mariana.sirotova@ucm.sk

veronika.michvocikova@ucm.sk

Morphological and syntactic interference in the context of Franco-Congolese bilingualism

Jerome Baghana – Tatiana G. Voloshina – Katarina Slobodova
Novakova

DOI: 10.18355/XL.2019.12.03.18

Abstract

The article is devoted to the problem of language contacts in the linguistic setting of the Congo, resulting in various changes. The given work stresses the idea of the relationship between hybrid languages and the role of interference on morphological and syntactic levels of two languages: French and Kikongo. The authors analyze the theoretical ground of contact linguistics formation process, reveal the degree of interference influence on the linguistic and cultural state of two languages, examine the most prominent features of noun functioning peculiarities in French and Kikongo due to the interaction of the languages in contact.

Key-words: language contact, interference, bilingualism, language interaction, French, Kikongo, noun

Introduction

In Central Africa, there are only a few countries, but among them, there is a real giant – the Democratic Republic of the Congo. It is the third largest country in Africa and the largest one in the sub-Saharan region. In the 19th century, researchers mapped the inner regions of Africa. By the end of the 19th-century European countries divided the region into colonies. In the Equatorial part of Africa, they had possessions of several European countries: Belgium, Portugal, and France. This explains the existence of two countries with the title “Congo.” One of them, Democratic Republic of the Congo (DR Congo) used to be a colony of Belgium and the other, The Republic of Congo, belonged to France (Baghana, Prokhorova, et al. 2018: 29).

This region is characterized by an extremely high cultural and linguistic diversity, which implies bilingualism (or multilingualism) of its population. Such diversity inevitably leads to contact between languages. The outcome of language contacts varies and depends on many parameters, including the duration and intensity of contacts between the groups of speakers, the degree of similarity between the languages in contact and the functions that their communication performs in the society (Baghana, Porkhomovskiy, 2018: 14).

Therefore, the analysis of deviations and changes in the grammatical system of the French language in the Congo is rather topical as the specific elements of the Congolese French language are often the result of its contact with local languages. This language interaction has distinguishing features from the Central French version. Otherwise, there would be a process of so-called *pidginization*, in which the grammatical structure of the language changes towards its isolation. This process is accompanied by a reduction at various levels (phonological, lexical and grammatical) as a result of fragmentary and incorrect assimilation of a language by native speakers of another language (or other languages).

Today, the identification of the main trends in the evolution of the French language in its grammatical system is quite a difficult task since the degree of deviation may vary depending on the level of use. Literary language is characterized by infrequent use of uncodified grammatical features, as it focuses on the literary norm of France. On the contrary, the spoken language has a complex of such features.

The greatest number of changes is observed in *mesolect and basilect* French. (Baghana 2017 : 55-58; Massoumou, Queffelec, 2007: 58).

Methods

This article is based on the systematic approach of cross-cultural analysis. Due to the cognitive cross-disciplinary basis of work we take into consideration the anthropocentric methodology research, linguistic and non-linguistic information, intercultural analyses, especially dealing with the problem of mentality and language correlation.

Results and discussions

In the research work, we consider the morphological and syntactic features of the Congolese version of the French language, paying special attention to the phenomena that arose as a result of the interfering influence of Kikongo on the French language. The analysis of the existing studies on the phenomena of morphology and syntax shows that, on the one hand, many researchers focus on identification of common characteristics of the Central French and African languages, on the other hand, they try to highlight those features that determine the actual Congolese specificity of the French language.

In the given research, we pay special attention to the way the noun functions in the French and Kikongo. The starting point of this analysis can be the detection and analysis of deviations in gender and number categories. To be able to explain the peculiar features of a noun in the Congolese version of the French language, it is necessary to analyze a noun in the Kikongo language first. In Kikongo, a noun can have a nominal and verbal-nominal base. The nominal base, in its turn, is divided into two types, according to the functions performed – ‘actually nominal’ and ‘adjectival.’ In order for a word to be assigned to this group, a certain prefix is required, for example, *ntu – mu-ntu – la tête – "head," yala – bu-yala – la prostitué – "prostitute."*

Verbal-nominal base involves the transfer of a verb into the noun category by substitutively adding a certain prefix, for example, *tuma – envoyer – "send" gives ki-tumi – l'expéditeur – "sender," bi-tumi – les expéditeurs – "senders."*

The gender of nouns for the Congolese learning French is quite a problem because in the French language this linguistic phenomenon is difficult to systematize, although presented by a simple opposition of male / female when the first is marked and the second is not. Feminine nouns are formed by variations of the masculine form. This categorization defines, in general terms the concept of gender. There is also a semantic categorization consisting of the double opposition of the animate / inanimate object, male / female gender. According to some researchers, the generic opposition is not quite logical and motivated, even taking into account the fact that among the animate, there are relations of opposition between sex and gender. In one category, contrary to morphological features, some female words refer to the male (*une sentinelle – "watchman" refers to the man*). Other words, belonging to the category of masculine gender, can denote a female person, for example, *une vedette – "star," une connaissance – "acquaintance"* are applied to both men and women. In other cases, the female gender is related to the semantic aspect of gender: *filles / garçon – "girl / boy," père / mère – "father / mother"*.

The category of gender in African languages is a phenomenon that is fundamentally different from gender in French. This issue was mentioned by many foreign scientists and was the object of linguistic analysis. The grammatical category of gender theoretically assumes the division of nouns into nominal classes, in accordance with the characteristic features that appear in agreement with adjectives and affixes (prefixes, suffixes).

Among the Russian linguists, this problem was studied by such scholars as V. A. Vinogradov, A. D. Lutskov, N. In. Okhotina, I. N. Toporova, and others. So, according to I. N. Toporova, the gender-to-class ratio in Bantu languages is an important theoretical problem, and the existence of differences between gender and class cannot be underestimated. For generic systems of the Indo-European languages, a sign of correlation with sex (masculine – feminine), animation – inanimation, personality – impersonality is a marked one. Bantu gender is irrelevant, while there are such characteristics as the assessment and locations which do not have any relation to ancestral systems (Toporova, 1997: 29-30). The Bantu languages are well known for their rich noun class systems; nouns are divided into classes that exclude the concept of gender. (Bostoen, Van del Velde, 2018: 6). It is more useful to define a class as one of the different models of matching, with the real prefix of an independent noun used as a formal sign for the whole matching model (Baghana 2017: 46-52). The distribution of words of foreign origin by nominal classes of Bantu languages is still quite a disputable process in which there is no complete clarity. The fact is that the semantics that once served as the basis for the formation of nominal classes, to date, has been so blurred that when a new word enters its vocabulary, the determining factor of its group identification, as a rule, is its prefix marking, while the absence of a nominal prefix is also considered an indicator of the class. However, despite the weakening of the semantic criterion, in several nominal classes, semantics is clearly expressed. As stressed by A.D. Lutskov, formerly nominal classes used to retain semantic uniformity and proof of this is the existence of several nouns whose meaning can guarantee in advance which class they will enter in a particular Bantu language, even if the forms of the words vary a lot (Lutskov, 1997 : 15-17). We will not describe in detail all the nominal classes of Bantu since this is not the point of our study, but only note that in Kikongo there are 17 of them. The system of nominal classes in Kikongo is represented in Table 1 (Makouta-Mboukou 1973).

Table 1

Nominal classes in Bantu languages (Kikongo)

1. <i>mu-longi</i>	2. <i>ba-longi</i>	<i>le pasteur / les pasteurs –</i> «a priest - priests»
3. <i>mi-ti</i>	-	<i>les arbres–</i> «trees»
4. <i>di-passa</i>	5. <i>ma-passa</i>	<i>la jumeau / les jumeaux–</i> «a twin / twins»
6. <i>ki-zengi</i>	7. <i>bi-zengi</i>	<i>un fou / les fous –</i> «a fool / fools»
8. <i>n-dilu</i>	9. <i>n-dilu</i>	<i>façon(s) de manger–</i> «manner to eat»
10. <i>lu-se</i>	11. <i>tu-se</i>	<i>le visage / les visages–</i> «a face / faces»
12. <i>bu-zolo</i>	-	<i>l'amour –</i> «love»
13. <i>ku-vumbuka</i>	-	<i>le fait de se réveiller–</i> «get up in the morning.»

14. <i>fi</i> -(mwa) <i>fi</i> -muana	-	<i>un petit homme</i> – «little person»
15. <i>gu</i> - uma	-	<i>endroit plat</i> – «enclosed space »
16. <i>mu</i> -uma	-	<i>endroit fermé</i> – «confined space»
17. <i>ku</i> -uma	-	<i>endroit éloigné</i> – «remote location»

Thus, the five named classes in Kikongo have one kind of prefix, and the rest correspond to the singular and plural. As we have mentioned before, there is no concept of gender in the designation of classes in Kikongo. If the word means a living being, male or female, it refers to a particular class, not to gender. Both words (masculine and feminine) have the same prefix, while in French, each definition receives a different article.

Examples:

mu-kento-la femme - "woman", *mu-bakala* – *l'homme* – "man", *ki-buti* – *la procréatrice*–" parent", *ki-nuani* – *le combattant*–" warrior", *mu – kazi* – *la femme*–"wife", *mu - lumi* – *le mari*–"husband".

In general, it is possible to say that the Congolese is in a situation of a dual system, the French system, containing the morphological and semantic features of the gender, and the system of Congolese languages, devoid of all the morphological features of the gender, where its every concept is expressed by means of categorical alternation (*Lingala mobali / mwasi* – "man/woman", *Swahili bwana/ bibi* – "man / woman"), and for inanimate objects by attaching these nouns to what is meant. Thus, the opposition of *boeuf / vache* - "beef / cow" in the French language and the Bantu languages is expressed in different ways, which is represented in Table 2 (Makouta-Mboukou).

Table 2

Opposition cock / chicken in French and in Congolese

French	<i>boeuf</i>	<i>vache</i>
Lingala	<i>ngombe ya</i>	<i>ngombe ya mwasi</i>
	<i>mobali</i>	
Kikong	<i>ngombi ya</i>	<i>ngombi ya nkento</i>
o	<i>bakala</i>	
	↑ <i>vache (de)</i>	↑ <i>vache (de) femelle</i> – «
	<i>mâle</i> – «male cow »	<i>female cow.»</i>

In the speech of a French-speaking Congolese, the system is subject to two trends: compliance with the norms of the standard French and their audit. The former manifests in the speech of those who have a good command of French; the latter is in the speech of the rest of the population. More precisely, the latter implies the replacement of standard morphological signs by new ones and restructuring of the rules of negotiation. On the one hand, such nouns as *rédacteur* – *editor*, *inventeur* – "inventor" *pêcheur* "sinner," *the auteur* – *author*, *loup* – *wolf*, *professeur* – "teacher", *mineur*, "the miner" are often used in the form of the feminine – *rédacteuse* is *rédactrice*, *inventeuse* is *inventrice*, *pêcheuse* is *pêcheresse*, *autrice* is *auteur*, *loupe* instead of *the louve*, *professeur* – *professeure* instead, *mineuse* is *mineur*. On the other

hand, the defining elements of a noun (adjective, article, pronoun) are not subject to the matching rules of the standard French. The difference between the French and Kikongo systems explains the uncertainty experienced by the Congolese, moving to the French language, where there is a clear opposition of the male / female gender. This distinction is not peculiar to the speakers of the Kikongo language also because their linguistic mentality is based on the concept of a 'fictitious gender'. It is possible to emphasize that one of the main difficulties faced by the Congolese in the implementation of French speech is the designation of the gender of nouns. Speakers of French origin do not realize the effort Africans have to take to speak their language. They do not understand why Africans say: *on achète un robe* – "buy a dress"; *je regarde la télé allemande* – "I watch German TV programs"; *je veux du banane* – "I want a banana", *la petite frère de Papa* – "younger brother of the father," *j'ai vu cette mari* – "I saw this man", *pas correctement toutes les mots* – "all right" (Makouta-Mboukou).

G. Sankoff underlines that "in discussing lexical aspects of languages in contact, it is overwhelmingly clear that the major process involved is borrowing" (Sankoff, 2001: 11). Lexical borrowing is inevitably accompanied with morphological adaptation in the recipient language (Baghana, Khapilina, et al. 2014: 9). Thus, when Kikongo words enter the Congolese French, nouns usually take the form (gender) of the corresponding French equivalent. At the same time, the vocabulary is often marked twice – with a French article and a Congolese prefix. Perhaps this is a consequence of the influence of the Kikongo system, as like all Bantu languages, it is characterized by reduplication, for example: *lu-tambi lu – fioti – le pied le petit* – "a small foot." This pattern is deeply rooted in the minds of Africans, and therefore, using borrowings from the Kikongo, the Congolese use native patterns in their French speech.

Examples:

- *un ki-sansi* – "instrument" – *un instrument - un* – French indefinite article masculine noun panier, and *ki* – prefix with the corresponding word from the kikongo;
- *Une di-kondi* – "banana" – *une banane une* – is a feminine article with the French word *banane*, and *di* is the prefix of the noun Kikongo.

It should be noted that such a doubling of markings is inherent in the speech of all segments of the population. However, we cannot ignore the fact that the article cannot match all the meanings of the word. For example, *moukanda* takes the form of a feminine article, as it corresponds to the French word *une lettre* – "letter." However, *moukanda* can also have the meaning of the words *un livre* – "book," *un ouvrage* – "work," which, as we see, are masculine. In this case, a question arises: "How to determine whose gender of the two corresponding equivalents the borrowed noun will acquire?" (Makouta-Mboukou, 1973:179).

Some problems also arise in the use of designations of professions.

Often the French themselves make mistakes specifying the kind of this category of words; no wonder Africans make the same mistakes too. Such words as *professeur* – "teacher," *écrivain* – "writer," *pasteur* – "pastor", in the Congo in the designation of the female profession are used with the female form of the article, possessive or demonstrative pronoun. In the French language, these words can only be masculine, but the Congolese label them according to whom they mean – a man or a woman, for example:

Ma professeur enseigne bien – "my teacher (she) teaches well";

C'est une bonne pasteur qui est arrivée dans notre église – "the woman pastor who came to our Church is very good",

- *Malanda est une écrivain congolaise* – "Malanda is a Congolese writer (she)" (Baghana 2004 : 297-298).

In the speech of the Congolese the gender of the French noun is marked twice because the word itself and the determinant are perceived as a whole unit. For example, in the case of *le Larousse*, the article in the understanding of Africans is inseparable from the word, in connection with which you can find the following implementation: *voici votre le Larousse* – “here is your Larousse.” Or *ce l'abbé réside à l'église Sainte-Anne* – “this Abbot is in the Church of St. Anne.” For most Congolese these words are an indivisible whole, requiring an additional defining token. They are partly right, since words are syntactically indivisible and, according to linguists, represent a single syntactic formation, that is, a nominative form that performs a syntactic function in a sentence. The Congolese certainly add the defining word by mistake, because from the syntactical point of view, this formation already has it. Thus, in terms of morphology, we observe the process of agglutination, in which the French determinants and predeterminants become part of the noun in the recipient language, for example, *l'* in the word *lamulu* – (Lingala) – “love”, or *du* in the words *ducafé* – “coffee”, *duthé* – “tea” (Baghana 2004 : 298).

With regard to the concept of plurality, the category of number in the French language is based on the semantic opposition of singularity and plurality. The singular number denotes one object or set of objects, and the plural number denotes several objects or several sets. The plural of nouns in French is formed synthetically by adding endings - *s*, - *x* to the noun in the singular form, and analytically using different forms of articles *le, la / les; un, une / des*, and also by means of coordination with verbs and adjectives.

In Bantu languages, as a rule, the numerical characteristic at the formal level is marked in the prefix of the name and in the negotiators. In the vast majority of languages, a prefix is the formal means of expression. V. A. Vinogradov notes that “the brightest feature of class systems of all types is the conjugation of nominal classes with the category of number, and it is not accidental that the presence of paired indicators forming a complex sign of the nominal class is interpreted by many linguists, studying African languages, as one of the diagnostic signs of the class system. It is the category of number that can be considered as an inflectional grammatical component of semantics along with lexical and classification systems” (Vinogradov 1997:16).

The category of number in French is always associated with the category of gender. The Congolese situation is a triple opposition: masculine / feminine, masculine / plural, feminine / plural. Moreover, every time speakers have to choose between *le/la, un/une* on the one hand, and between *le / les, la / les* or *un / des, une / des* on the other. This choice is always difficult, as it is necessary to move to the triple opposition. The transition from one system to another is accompanied by changes in the beginning and ending of the word.

At the beginning of the word replacement of the indicators and the multiplicity of Bantu language to the French indicators occurs. Thus, the word *bambangui* – “brothers” in the Congo can take the form of *les mpangui* and *les bambangui*.

When forming a plural form, the end of the word in the Bantu languages remains unchanged – *mapassa* – “twins,” while in French the endings -*s* or -*x*: *les mapassas* are added to it. But in the Congolese context, these endings are not always added.

Thus, it is possible to distinguish three types of plural formation in the Congolese version of the French language:

- the Congolese type, when the French words form the plural with the help of the Bantu class indicator: *ba - soucis* – “troubles”;

- the French type, involving the addition of the plural ending and the corresponding article to the Congolese word: *les tékés* – “representatives of the Northern tribes”;
- a mixed type that combines the features of both systems – prefixes of kikongo and French article – *les batéké(s)*.

The results of our research allow us to confirm the existence of Afro-French version of gender and number of nouns. The Afro-French gender is a system that includes a double exponent of the gender, a combination of a French article and an African prefix. So, *un dikulu (munukutuba)* – “leg” includes the French definite article masculine *un* and the African masculine prefix *di-*; *un mobébisi* – “waster” contains the French masculine article *un* and the African prefix masculine *mo*; *un musumbi (Kikongo)* – “buyer” – in French the article *un* and the African prefix *mu*.

The number category is also characterized by the Afro-French double designation, for example:

- *des makulu(s)* – French article and African prefix *ma-*;
- *des babébisi(s)* – French article *des* and African prefix *ba-*,
- *des basumbi(s)* – French article *des* and African prefix *ba-*.

Words beginning with *n-* do not change in the plural, but are only preceded by French articles, for example:

- *un ngembo – des ngembo-(lari, kikongo)* – “music lovers”;
- *un ngoki – des ngoki – (Lingala)* – “Cayman”;
- *un ngola – des ngola – (munukutuba)* – “soma,”
- *un ntsambi – des ntsambi – (kikongo, Larry)* – “musical instruments.”

One of the most common means of plural formation in the Congo among young people is the prefix *ba-*. It is noteworthy that the founder of this tool is the famous Congolese singer Coffey Olomide. This prefix is often used in areas where the predominant language is English – Henze, Talangai. Often you can hear phrases like *ba filles (bafille) sont arrivées* – “the girls came”; *ba petits (bapetit) ont pleuré* – “the kids were crying.” *Ba*, in this case, is used instead of the French articles *les / des*.

The group of French nouns, forming the plural by adding *-s*, does not constitute a special problem. The situation turns difficult when there is a change in the endings, for example:

- French words ending in *-al* can change plural form in their ending to *aux* or *-als* (if the speaker wants so), as in *– bocal → bocals/bocaux* – “banks,” *cheval → chevaux/chevaux* – “horses”;
- words in *-ail* in the area of central part of Africa ending in the plural-form *-ails* (in addition to the nine exceptions which end in *-aux*), the Congolese version of the optional *fy* can be as *-ails*, and in *-aux – corail → corails/coraux* – “coral”, *travail → travaux/travaux* – “works”, *'éventail → éventails/éventaux* – “fan”;
- the words in *-ou*, in the Central French version, ending in *-s* (except for the seven words ending in *-aux*), in the Congo language, can either take the ending *-s* or *-x*, depending on the habit of the speaker: *pou → pous/poux* – “louse”, *clou → clous/cloux* – “nails”;
- the words denoting abstract concepts are usually used in the plural by the Congolese: *des bonnes ententes* – “good understanding, the agreement,” *des imprudences* – “negligence,” *des patiences* – “patience.”

Conclusion

To sum up, Bantu languages, in particular, Kikongo, exert interfering influence on morphological, syntactic, lexical and phonetic levels of the French

language in the Congo. It is not possible to detect and analyze all cases of interference, but the grammatical features allow us to relate the existing deviations both to the problem of interference when speakers treat certain features of L2 by analogy with structures of their L1 and to the problem of acquisition and mastering of the French language by Africans. Grammatical differences are often not only associated with linguistic interference but are the result of a low level of language proficiency.

We can also confirm the formation of the Congolese version of the French language. The most frequent and visible influence of African languages can be seen at the lexical level. Lexical interference occurs primarily due to the literal translation of words related to Congolese realia.

The interfering influence of local languages on French largely depends on the particular linguistic area the speaker lives in. The degree of influence of Congolese languages is also related to various social factors, such as property status, level of education, etc. A very significant factor leading to interference is that many Africans initially learn the European language in its African interpretation; that is, they do not have access to the European language norm. The causes of interference are based on the key specific statements: a phenomenon existing in French is inexistent in African languages; a phenomenon in African languages are absent in French; French and African languages have similar but not equal phenomena. It is these differences in the systems of the French and African languages that underlie many cases of interference.

It should be noted that the consequences of interference occur, as a rule, in speech and violate the speech norm of the French language of France, but they are not reflected in the literary version of the French language of the Congo. On the other hand, at the level of the Congolese vernacular, there have been some changes in the language system itself, as the corresponding transformations become regular and within this vernacular are not considered incorrect. Thus, the formation of a special Congolese vernacular is undergoing in contact situation and under the interference of contacting languages. In the absence of a more or less adequate policy for the teaching of French in the Congo, the gap between the standard and the local norm continues to widen.

Bibliographic references

- BAGHANA J. 2004. Language Interference in the Conditions of The French-Congolese Bilingualism: thesis (Doctoral degree in Philology), Saratov. 350 p. (in Russian).
- BAGHANA, J. – KHAPILINA E.V. 2017. Contact linguistics: monograph, Belgorod: Publishing 'BelGU', 140 p. (In Russian).
- BAGHANA, J. – KHAPILINA E.V. – BLAZHEVICH Y.S. (2014). English Loans in Territorial Variants of the French language of Africa: monograph, Moscow: INFRA-M, 106 p. (in Russian).
- BAGHANA, J. – PORKHOMOVSKI, V. Ya. 2018. On interdisciplinary studies of language contacts and contact-induced changes. Research result, Questions of Theoretical and Applied Linguistics, vol. 4 (4), pp. 14-19.
- BAGHANA, J. – PROKHOROVA, O.N. – VOLOSHINA, T.G. – RAIUSHKINA, M.Y. – GLEBOVA, Y.A. 2018. Some aspects of African Study in the Era of Globalization. Revista Espacios. Vol.39 (38) pp. 26-32.
- BOSTOEN, K. – VELDE, M, van de. 2018. Introduction In : Velde, M., Bostoien, K. et al. (eds.) The Bantu Languages, New York: Routledge, 784 p.
- LUTSKO, A.D. (1997) Nominal classes in the Bantu languages and borrowed vocabulary, Fundamentals of African linguistics, 1 pp. 75-91 (In Russian).

- MAKOUTA-MBOUKOU, J.-P. 1973. Le Français en Afrique noire : Histoire et méthodes de l'enseignement du français en Afrique noire, Paris : Bordas, 238 p.
- MASSOUMOU, O. – QUEFFELEC, A. 2007. Le français en République du Congo. Sous l'ère pluripartiste (1991-2006). Paris : Éditions des archives contemporaines, 451 p.
- MERRIFIELD, V. – NAISH C. – RENCH, C. 2003. Laboratory Manual for Morphology and Syntax. SIL International, Dallas, Texas, USA, 270 p.
- SANKOFF, G. 2001 Linguistic Outcomes of Language Contact In: Trudgill, P., Chambers, J. & Schilling-Estes, N. eds., Handbook of Sociolinguistics. Oxford: Basil Blackwell, pp. 638-668.
- TOPOROVA, I.N. 1997. Nominal categories in the Bantu languages, In: Fundamentals of African linguistics, 1 pp. 24-74 (In Russian).
- VINOGRADOV, V. A. 1997. Introduction: nominal categories in African languages. Fundamentals of African linguistics, 1 pp. 5-23 (In Russian).

Words: 4441

Characters: 27 990 (15,55 standard pages)

Jerome Baghana,
Tatiana G. Voloshina
Belgorod State University
308015, Belgorod, Pobeda Street, 85
Russia
baghana@yandex.ru

Katarina Slobodova Novakova
University of Ss. Cyril and Methodius
2 Nimestie lozefa Herdu, Trnava, 91701,
Slovakia
katarina.novakova@ucm.sk

Representation of memory processes by verbal collocations with the semantic component “time”

[Репрезентация процессов памяти глагольными коллокациями с семантическим компонентом «время»]

Larisa Rebrina

DOI: 10.18355/XL.2019.12.03.19

Abstract

The article investigates the structural, semantic and syntagmatic characteristics of the memory verbal collocations of the German language with the semantic component "time," extracted on the basis of statistical parameters from the newspaper corpus of DWDS. The key words are the nouns *Vergangenheit* (past), *Gegenwart* (present), *Zeit* (time), *Ewigkeit* (eternity), characterized by high syntagmatic potential, indicating the significance of the corresponding concepts for the mental and linguistic representation of memory operations. The component composition of collocations, the structure of the internal organization of the lexical set, the meanings of case forms of nominal components, objectness and subjectness, external or internal transitivity / intransitivity, structural and semantic models, thematic codes, collocation series, pragmatic components of the semantics of word combinations are described. The complex of semasiologically and onomasiologically oriented methods of analysis allows to obtain polyaspectual information on collocations, to describe the elements of the linguistic model of memory, to draw conclusions about the peculiarities of the lexical-semantic representation by the statistically stable consisting of more than one word units of the memory phenomenon in the context of its connection with time. The results are of practical importance for the automatic processing of texts, linguodidactics, translation, ideographic lexicography.

Key words: verb collocations, memory, time, representation, syntagmatics, semantics, German media, corpus, lexico-semantic representation

Аннотация

В статье исследуются структурные, семантические и синтагматические характеристики глагольных коллокаций памяти немецкого языка с семантическим компонентом «время», извлеченные на основе статистических параметров из газетных корпусов DWDS. Ключевыми словами выступают существительные *Vergangenheit* (прошлое), *Gegenwart* (настоящее), *Zeit* (время), *Ewigkeit* (вечность), характеризующиеся высоким синтагматическим потенциалом, указывающим на значимость соответствующих понятий для ментального и языкового представления операций памяти. Описываются компонентный состав коллокаций, структура внутренней организации лексического множества, значения падежных форм именных компонентов, объектность и субъектность, внешняя или внутренняя переходность / непереходность, структурно-семантические модели, тематические коды, серии коллокаций, прагматические компоненты семантики словосочетаний. Комплекс семасиологически и ономасиологически ориентированных методов анализа позволяет получить полиаспектную информацию о коллокациях, описать элементы лингвоментальной модели памяти, сделать выводы об особенностях лексико-семантической репрезентации неоднословными статистически устойчивыми единицами феномена памяти в контексте его связи со временем.

Результаты имеют практическую значимость для автоматической обработки текстов, лингводидактики, перевода, идеографической лексикографии.

Ключевые слова: глагольные коллокации, память, время, синтагматика, семантика, СМИ Германии, корпус, лексико-семантическая репрезентация

Введение

Тема работы сопряжена, во-первых, с изучением репрезентации в лексико-семантической системе немецкого языка памяти в ее взаимосвязи с понятиями о времени, во-вторых, с исследованием функционирования языка, в частности, синтагматических отношений, отражающихся в сочетаемости единиц данной системы.

Память как высшая психическая функция, играющая огромную роль в процессах адапциогенеза человека, обеспечивающая равновесие индивидуальной и коллективной психо- и инфосферы (Baddeley, 2007; Baumeister, 1997; Keppler, 2001), сопряжена с ключевыми философскими категориями (пространство, время, сознание) как «четвертое измерение», объективирующее модальность взаимоотношений между прошлым, настоящим и будущим. Память лежит в основе выделения и осмысления категорий пространства и времени, которые мы воспринимаем как некий объективный регулятив (Welzer, 2005: 116). Данные категории как некие конструкты (разновидности ощущений воспринимающего субъекта, основывающиеся на его способности запоминать и сравнивать образы) производны от памяти и информации при различающихся способах считывания последней. Движение / изменение объекта относительно неподвижного внимания дает ощущение времени, а подвижное внимание относительно неподвижного объекта – ощущение пространства (Поров, Крапухченко, 2009). При этом комплекс «пространство – время» является обуславливающим для памяти, так как параметры пространственно-временной структуры мира (последовательность, повторяемость, длительность) составляют в континууме воздействий необходимое условие отражения как основы памяти (Anokhin P.K., Anokhin K.V., 2011). Поэтому память является обязательным элементом Вселенной и любой ее теории (Bergson, 1992). С другой стороны, сама память, представляя собой социальный конструкт, интерпретативный и контекстуальный по своей природе, существует в собственном времени и пространстве (обнаруживающим особые свойства в противовес физическим коррелятам): мнемоническое время отличается повторяемостью и обратимостью, а мнемоническое пространство – нелинейностью и семантической природой (Bakiyeva, 2001).

Особая актуальность проблематики памяти обуславливается сегодня и исключительной временной «уплотненностью» (Prigogine, Stengers, 1984), результирующей сокращение настоящего, и, как следствие, рост потребности в восстановлении и поддержании связи между настоящим и «расширяющимся» прошлым, в противодействии угрозе темпорального растворения личности (Lübbe, 2003: 106-108). Постоянное расширение исследовательской парадигмы памяти в языкознании обуславливается ее индивидуальной и социальной значимостью, сложностью и многомерностью, масштабными социальными изменениями, коррелирующими с преобразованиями самой памяти, существенным эвристическим потенциалом лингвистики в данной области, объясняемым, прежде всего, дискурсивным характером, институализацией памяти, связью памяти с языком как средством ее конструирования и манифестации. Названная парадигма конституируется исследованиями семантических, морфологических характеристик отдельных лексических единиц (ЛЕ) / фрагментов семантического поля «Память»; конкретных дискурсивных практик, объективирующих функционирование разных подсистем памяти; связи памяти

и речемыслительных механизмов; признаков концепта «память»; семиотики памяти (Н.Г. Брагина, Т.В. Бульгина, А.А. Зализняк, Б.Л. Иомдин, В.В. Туровкий, М.А. Дмитриовская, О.Г. Ревзина, О.В. Щиленко и др.). Коллокации, под которыми нами понимаются статистически устойчивые, неслучайные сочетания ЛЕ, типичные для языка и для конкретного типа текстов, отражающие соответствующий узус (Э. Бялек, О.Л. Бирюк, В.Ю. Гусев, В.П. Захаров, М.В. Хохлова, Е.В. Ягунова, S. Evert, C. Manning, S. Petrovic, M. Stubbs и др.), представляют собой перспективный объект лексической синтагматики.

Результаты предпринятого исследования расширяют эмпирическую базу изучения лингвокультурной специфики лексико-семантической репрезентации памяти, корпусных исследований лексических подсистем языка и явления комбинаторности, могут найти практическое применение в идеографической лексикографии, автоматической обработке текстов, лингводидактике и переводе.

Методология

Концепция работы базируется на научных положениях о коммуникативной, социальной природе памяти и общих с языком семиотических механизмах памяти (Halbwachs, 2007; Daneman, 1991; Dias, 2010; Linke, 2005; McQuaid, 2017; Müller-Funk, 2004; Petrova A.A., Rebrina, 2016; Welzer, 2005; Wylegała, 2017); об уровневой семантической структуре и синтаксическом статусе глагольных ЛЕ (Gaysina, 1982); на имеющихся результатах лингвистических исследований этноспецифики репрезентаций памяти как денотата, фрагмента языковой картины мира и концептосферы (Bragina, 2003; Rebrina, Shamne, Milovanova, Terentyeva, 2017; Petrova, Rebrina, 2016); ЛЕ вторичной номинации (Didkovskaya, 2000; Leontyeva, 2003; Zhakina, 2003); явления комбинаторности, коллокаций как единиц языка и объекта лексикографии (Byalek, 2004; Khokhlova, 2010; Yagunova, Pivovarova, 2010; Geyken, 2007; Elnitsky, Mel'cuk, 1984, Hausmann, 1985; Kilgarriff, 2006; Manning, Schutze, 2002; Petrovic, Snajder, Basic, Kolar, 2006).

Обобщив наблюдения, представленные в исследованиях в русле семантико-синтаксического подхода, британского контекстуализма, теории «Смысл↔Текст», термин «коллокация» в своей работе мы рассматриваем как родовую для статистически устойчивых словосочетаний. На фоне активной разработки методологии извлечения и лексикографического описания коллокаций, издания комбинаторных, толково-сочетаемых и толково-комбинаторных словарей, словарей устойчивых сочетаний и коллокаций (О.Л. Бирюк, Е.Г. Борисова, П. Браславский, В.Ю. Гусев, А.К. Жолковский, В.П. Захаров, Е.Ю. Калинина, И.А. Мельчук, О.А. Митрофанова, В.В. Морковкин, S. Atkins, E. Benson, M. Benson, K. Church, S. Evert, F.J. Hausmann, R. Ipton, A. Kilgarriff, I.A. Mel'cuk, J. Sinclair и др.) задача идеографического представления коллокаций для характеристики предметной области остается нерешенной.

Корпусный менеджер дает возможность анализировать большие массивы языковых фактов, адаптировать критерии извлечения ЛЕ, использовать статистические параметры. Анализируемые глагольные коллокации памяти (ГКП) извлечены с учетом меры ассоциаций logDice из газетных корпусов немецкоязычной лингвистической платформы DWDS (DWDS) (82 ГКП с ключевыми словами *Vergangenheit – прошлое, Zeit – время, Ewigkeit – вечность, Gegenwart – настоящее*, обозначающими фрагменты временного континуума или весь континуум в целом).

Приведенные ключевые слова (КС) содержат в своем значении семантический компонент «время», по-разному членят данный континуум:

1) КС *Vergangenheit* (прошлое) акцентирует ретроспективный характер памяти («Zeit, die hinter uns liegt, vergangen ist; das Leben eines Menschen bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt») (DWDS) – «время, которое находится позади, которое прошло; жизнь какого-либо человека до настоящего момента»);

2) КС *Gegenwart* (настоящее) акцентирует интенционально обусловленную актуальную значимость мнемических операций, реактуализацию объекта, наличие, присутствие или возвращение объекта мнемических действий в определенный момент времени в индивидуальное / коллективное сознание («Zeit, in der wir leben, Jetztzeit, Umgebung; Anwesenheit, Dasein») (DWDS) – «время, в которое мы живем, теперешнее время, современность, окружение, присутствие, существование»);

3) КС *Zeit* (время) как родовое понятие указывает на потенциальную направленность мнемических ситуаций на любую произвольно вычленяемую часть временного континуума («1. nur im Singular, Gesamtheit der ablaufenden Sekunden, Minuten, Stunden, Tage, Wochen, Jahre; Marxismus – Begriff, der die Dauer und die Aufeinanderfolge der materiellen Prozesse erfasst, grundlegende Existenzform der Materie, deren jeweilige Eigenschaften von der Beschaffenheit der Materie abhängen; 2. nur im Singular, Teil von 1, über den jmd. verfügen kann; 3. nur im Singular, bestimmte Stunde und Minute eines Tages, die von der Uhr angezeigt wird; 4. Zeitpunkt; 5. Zeitraum; 6. größerer Zeitraum innerhalb der geschichtlichen Entwicklung») (DWDS) – «1. только в ед.ч., совокупность протекающих секунд, минут, часов, дней, недель, лет; в марксизме – понятие, которое указывает на длительность и последовательность материальных процессов, основная форма существования материи, чьи свойства определяются свойствами материи; 2. только в ед. ч., часть того, что названо под номером 1, которая может быть в чьем-либо распоряжении; 3. только в ед. ч., определенный час или минута дня, который / которую показывают часы; 4. конкретный момент времени; 5. промежуток времени; 6. значительный промежуток времени в ходе исторического развития»);

4) КС *Ewigkeit* (вечность) указывает на весь нечленимый континуум, отражает с одной стороны проспективность, с другой стороны, потенциально вневременной характер памяти, ее сопряженность с неподвластным времени («1. zeitliche Unendlichkeit; 2. nur im Singular, dichterisch das Unvergängliche, Göttliche; 3. übertrieben, sehr lange Zeit») (DWDS) – «1. временная бесконечность; 2. только в ед. ч., поэтическое – непреходящее, божественное; 3. преувеличение – очень длительное время). Понятие «будущее» оказывается нерелевантным для обозначения мнемических процессов, соответствующий семантический компонент включается в лексико-семантическую репрезентацию памяти в той мере, в какой он входит в семантику КС *Ewigkeit* (вечность).

Компоненты анализируемых ГКП подвергаются определенному переосмыслению, что детерминирует синтагматические характеристики как компонентов коллокаций, так и самих ГКП. ГКП реализуют особый способ номинации операций памяти, в основе которого лежит допущение о подобии, способствующее наглядному представлению денотативных ситуаций и генерированию нового знания об объекте номинации. ГКП характеризуются осложненным способом выражения содержания, постоянным составом, ограниченной трансформируемостью, предметно-логической заданностью синтагматических связей, раскрывающейся во внутренней форме ГКП.

Частота совместной встречаемости и относительная линейная близость – значимые факторы при извлечении глагольных коллокаций (Yagunova, Pivovarova, 2010). Мера ассоциаций logDice позволяет объединять ЛЕ в

связанные, неслучайные сочетания благодаря учету ближайшего контекста, соотносению частоты встречаемости КС совместно с коллокатом (разные глаголы) и совокупной частотности КС и коллоката в корпусе.

Посредством сочетания семасиологически и ономаσιологически ориентированных методов анализа может быть получена полиаспектная информация о ГКП с семантическим компонентом «время» (структурные, семантические, прагматические, синтагматические характеристики): количество компонентов и структура ГКП; значения падежных форм КС; субъектность (одно- и двусубъектность, то есть допустимость одушевленного / неодушевленного субъекта) или объектность коллокации; внутренняя / внешняя переходность / непереходность ГКП; активность КС при образовании серий коллокаций (ГКП, объединяемые в один ряд общим компонентом и способом языковой репрезентации представлений об операциях памяти); структурно-семантические модели ГКП как схематизированные инварианты корреляции семантических и формальных характеристик коллокаций; тематические коды (сферы отождествления при номинации денотативных ситуаций как источники конкретных образов); прагматические признаки в семантической структуре единиц (субъективная оценка, образное основание, эмоциональное переживание) (Didkovskaya, 2000; Leontyeva, 2003; Zhakina, 2003). Данные исследовательские мероприятия позволяют определить закономерности репрезентации феноменов «память» и «время» данными глагольными единицами.

Результаты

В рамках выделенного парадигматического подмножества ГКП ключевые слова с семантическим компонентом «время» (*Vergangenheit* – прошлое, *Zeit* – время, *Ewigkeit* – вечность, *Gegenwart* – настоящее) отличаются значительным синтагматическим потенциалом, образуя в совокупности 1/5 всех ГКП, использующихся в германских СМИ для обозначения операций памяти, что указывает на важность соответствующих понятий (время и разные временные фрагменты) для ментальной и языковой репрезентации феномена «память». Внутренняя структура организации данного подмножества онтологически обусловлена, включает подгруппы ЛЕ, обозначающих основные процессы памяти:

ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ

Gegenwart (настоящее): *die Gegenwart einholen* (logDice 6.0) – (о прошлом) настигнуть настоящее / настигнуть в настоящем; *in die Gegenwart zurückzuholen* (logDice 6,5) – вернуть в настоящее; *in die / jemandes Gegenwart hineinragen* (logDice 6,6) – возникать в настоящем / вторгаться в настоящее; *in die Gegenwart holen* (logDice 1,5) – (букв.) привнести / принести в настоящее;

Zeit (время): *(die) Zeit / Zeiten beschwören* (logDice 5.06) – (букв. заклинать, звать, призывать) воскрешать время / времена; *(der) Zeit / (den) Zeiten nachtrauern* (logDice 5.8) – плакать, горевать по времени / временам; *die Zeit holt jemanden ein* (logDice 3.87) – время настигает, застаёт кого-то; *sich in die Zeit / Zeiten zurückwünschen* (logDice 4.2) – желать вернуться во время / времена; *jemanden / sich in die / eine Zeit zurückversetzen* (logDice 6.38) – кого-то / себя самого возвращать во время; *sich nach den Zeiten zurücksehnen* (logDice 7.77) – тосковать по временам / хотеть вернуться во времена; *sich in die (alten) Zeiten zurückträumen* (logDice / 2.92) – мечтать вернуться в (былые) времена; *auf die Zeit / Zeiten zurückblicken* (logDice 3.69) – оглядываться на время / времена; *in die Zeit / Zeiten zurückgehen* (logDice 4.39) – возвращаться во время / времена;

Vergangenheit (прошлое): *in die Vergangenheit schauen* (logDice 4.8) – смотреть в прошлое; *in der Vergangenheit wühlen* (logDice 4.97) – копаться в прошлом; *die Vergangenheit holt jemanden ein* (logDice 10.39) – прошлое настичает кого-либо; *die Vergangenheit lässt etw. / jemd. nicht / nie los* (logDice 7.66) – прошлое не отпускает кого-либо; *die Vergangenheit lehrt (jemanden)* (logDice 7.3) – прошлое учит (кого-либо); *die Vergangenheit lebt auf* (logDice 6.34) – прошлое оживает; *die Vergangenheit kehrt wieder* (logDice 5.67) – прошлое возвращается; *die Vergangenheit hängt jemandem an* (logDice 4.89) – прошлое довлеет над кем-либо, властно над кем-либо; *die Vergangenheit rückt (jemandem) nah /näher / in die Nähe* (logDice 4.66) – прошлое вновь возвращается (букв. приближается, становится близким); *die Vergangenheit kehrt zurück* (logDice 4.59) – прошлое возвращается; *die Vergangenheit kommt zurück* (logDice 4.37) – прошлое приходит снова / назад; *die Vergangenheit taucht auf* (logDice 3.9) – прошлое всплывает; *die Vergangenheit aufarbeiten* (logDice 9.77) – прорабатывать прошлое; *die Vergangenheit beschwören* (logDice 7.62) – (букв. заклинать, звать, призывать) воскрешать прошлое; *der Vergangenheit nachtrauern* (logDice 7.09) – горевать по прошлому; *die Vergangenheit rekonstruieren* (logDice 6.71) – восстанавливать, реконструировать прошлое; *die Vergangenheit verarbeiten* (logDice 6.1) – перерабатывать прошлое; *die Vergangenheit heraufbeschwören* (logDice 6.05) – воскрешать прошлое; *die Vergangenheit aufrollen* (logDice 5.2) – (букв. раскатывать, разворачивать как ковер, рулон) прокрутить / обсудить прошлое; *die Vergangenheit ausgraben* (logDice 5.27) – раскопать, откопать (вытащить на свет божий) прошлое; *der Vergangenheit nachhängen* (logDice 5.21) – предаваться воспоминаниям о прошлом, отдаваться прошлому, погрузиться в прошлое; *die Vergangenheit glorifizieren* (logDice 5.11) – прославлять прошлое; *die Vergangenheit enthüllen* (logDice 5.1) – разоблачать прошлое; *sich der Vergangenheit stellen* (logDice 5.08) – подчиняться прошлому; *die Vergangenheit beschönigen* (logDice 4.83) – приукрашать прошлое; *die Vergangenheit verharmlosen* (logDice 4.77) – недооценивать, сглаживать прошлое, представлять его в более безобидном виде; *die Vergangenheit zurückrufen* (logDice 4.69) – (букв. звать, призывать назад) возвращать, воскрешать прошлое; *aus der / jemandes Vergangenheit lernen* (logDice 6.23) – учиться у прошлого, извлекать уроки из прошлого; *auf Vergangenheit zurückblicken* (logDice 5.76) – оглядываться на прошлое; *in Vergangenheit blicken* (logDice 5.72) – смотреть назад, в прошлое; *in die Vergangenheit reisen* (logDice 5.35) – (букв. путешествовать) отправляться, возвращаться в прошлое; *in Vergangenheit leben* (logDice 5.31) – жить в прошлом / прошлом.

УТРАТА ИНФОРМАЦИИ

Zeit (время): *die Zeit heilt (alle Wunden / Wunden)* (logDice 7.11) – время лечит (все раны / раны);

Vergangenheit (прошлое): *die Vergangenheit ruht* (logDice 6.46) – прошлое покоится; *die Vergangenheit verblasst* (logDice 5.04) – прошлое блекнет; *die Vergangenheit rückt (jemandem) ferner / weg / in die Ferne* (logDice 4.66) – прошлое уходит в даль, отдаляется; *die Vergangenheit bewältigen* (logDice 9.21) – преодолевать прошлое; *die Vergangenheit verdrängen* (logDice 7.89) – вытеснять прошлое; *die Vergangenheit ruhen lassen* (logDice 7.33) оставит в покое / покоиться прошлое; *die Vergangenheit abschütteln* (logDice 7.03) – стряхнуть прошлое (букв. как пыль, мусор); *die Vergangenheit verleugnen* (logDice 7.1) – отрицать прошлое / отрекаться от прошлого; *die Vergangenheit abstreifen* (logDice 6.9) – (букв. сбрасывать как змея кожу, снимать как перчатки, чулки и пр.) сбрасывать прошлое; *die Vergangenheit überwinden* (logDice 6.17) – преодолевать, побеждать прошлое; *die Vergangenheit begraben* (logDice 6.14) – похоронить прошлое; *der Vergangenheit entfliehen* (logDice 5.86)

– бежать от прошлого; *die Vergangenheit entsorgen* (logDice 5.9) – (букв. сдвигать в утиль) устранять прошлое; *der Vergangenheit entkommen* (logDice 5.61) – убежать от прошлого; *die Vergangenheit vertuschen* (logDice 5.59) – затуманить, заминать прошлое; *die Vergangenheit ausblenden* (logDice 5.41) – стирать, удалять прошлое; *der Vergangenheit abschwören* (logDice 5.39) – отрицать, отвергать прошлое; *die Vergangenheit unter den Teppich kehren* (logDice 5.35) – загонять / прятать прошлое под ковер; *die Vergangenheit loswerden* (logDice 5.25) – избавляться от прошлого; *die Vergangenheit tilgen* (logDice 5.05) – (букв. погасить как долг) стирать, уничтожать прошлое; *der Vergangenheit entrinnen* (logDice 4.91) – бежать от прошлого; *die Vergangenheit verbergen* (logDice 4.64) – прятать прошлое; *mit der / jemandes Vergangenheit brechen* (logDice 6.15) – порвать с прошлым; *sich von der / jemandes Vergangenheit distanzieren* (logDice 5.29) – отдаляться, дистанцироваться от прошлого; *sich von der / jemandes Vergangenheit lösen* (logDice 5.1) – освободиться от прошлого.

ХРАНЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ

Zeit (время): *(die) Zeit / Zeiten kennen* (logDice 5.63) – помнить / хранить в памяти время / времена;

Vergangenheit (прошлое): *die Vergangenheit lastet auf etw. / jemandem* (Dat.) (logDice 7.32) – прошлое давит / лежит грузом на ком-то / чем-то; *die Vergangenheit lebt fort* (logDice 6.29) – прошлое живет дальше; *die Vergangenheit lebt weiter* (logDice 4.79) – прошлое живо, продолжает жить; *die Vergangenheit bewahren* (logDice 4.61) – хранить прошлое; *die Vergangenheit konservieren* (logDice 5.73) – консервировать прошлое

ЗАПЕЧАТЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ

Zeit (время): *die Zeit festhalten* (logDice 4.41) – удерживать, фиксировать, хранить время;

Ewigkeit (вечность): *etwas / jemanden für die Ewigkeit festhalten* (logDice 4.81) – что-то / кого-то сохранить для вечности; *für die Ewigkeit bestimmt sein* (logDice 4.55) – быть предназначенным для вечности; *etw. für die Ewigkeit bewahren* (logDice 4.53) – что-то сохранить для вечности; *in Ewigkeit eingehen* (logDice 4.33) – войти в вечность.

Наиболее лексически представлены в анализируемом множестве ситуации воспроизведения (54,87%) и утраты (31,72%) объекта в памяти, наименее – ситуации хранения (7,32%) и запечатления (6,09%) объекта в памяти, что отражает значимость понятий о времени для ментальных и языковых репрезентаций соответствующих процессов памяти в изучаемой лингвокультуре. При этом наиболее активным при образовании ГКП является КС *Vergangenheit* – прошлое (75,61% всех отобранных ГКП), что указывает на преобладающую репрезентацию в языке реверсивного характера операций памяти; далее следуют КС *Zeit* – время (14,63%; относительно высокая активность КС объясняется, по-видимому, широким экстенционалом значения данной ЛЕ, т.е. способностью обозначать разные отрезки временного континуума и весь континуум), *Gegenwart* – настоящее (4,88%) и *Ewigkeit* – вечность (4,88%).

Понятие, обозначаемое КС *Zeit* (время), оказывается релевантным для репрезентации всех операций памяти – воспроизведения, запечатления, хранения и утраты информации в памяти (во всех подгруппах ГКП это – второе по частотности КС после *Vergangenheit* или *Ewigkeit*). КС *Ewigkeit* (вечность) образует коллокации, используемые исключительно для обозначения ситуаций запечатления объекта в памяти, характеризуя прочность, длительность сохранения информации; КС *Gegenwart* (настоящее) релевантно только при

обозначении ситуаций воспроизведения объекта в памяти, указывая на присутствие воспроизводимого объекта «здесь и сейчас», его актуальность на данный момент. КС *Vergangenheit* (прошлое) образует наибольшее количество ГКП, обозначающих все процессы памяти кроме запечатления объекта в памяти, что обусловлено проспективным характером запоминания.

Большая часть анализируемых ГКП представляют собой словосочетания с простой структурой, предполагающей одну связь (между грамматически опорным коллокатом и КС), например: *die Vergangenheit abstreifen* – *стряхивать прошлое*, *die Vergangenheit tilgen* – *уничтожить, стирать прошлое*, *in Ewigkeit eingehen* – *войти в вечность*, *(der) Zeit / (den) Zeiten nachtrauern* – *горевать по времени / временам*, *(die) Zeit / Zeiten beschwören* – *воскрешать время / времена*. Коллокации со сложной структурой, предполагающей дополнительную связь / связи, немногочисленны, например: *die Vergangenheit unter den Teppich kehren* – *загонять / прятать прошлое под ковер*.

В изучаемом множестве ГКП присутствуют: 1) (преобладающие) внутренне и внешне непереходные коллокации (КС выполняет синтаксическую роль субъекта, дополнения в дательном падеже, обстоятельства, выражаемого КС в составе предложной группы) – 48,78%; 2) (высоко частотные) внутренне переходные (с прямым дополнением в качестве компонента коллокации) – 40,24%; 3) (значительно менее частотные) внешне переходные коллокации, требующие распространение прямым дополнением в контексте (10,98%).

При номинации ситуаций воспроизведения объекта в памяти выявлены следующие закономерности:

значительно преобладают внутренне и внешне непереходные ГКП (например, *(der) Zeit / (den) Zeiten nachtrauern* – *горевать по времени / временам*; *auf die Zeit / Zeiten zurückblicken* – *оглядываться на время / времена*; *in der / jemandes Vergangenheit wühlen* – *копаться в прошлом*; *die Vergangenheit taucht auf* – *прошлое всплывает*; *in Vergangenheit leben* – *жить в прошлом / прошлом*);

частотными являются также внутренне переходные ГКП (например, *(die) Zeit / Zeiten beschwören* – (букв. *звать, призывать*) *воскрешать время / времена*; *die Vergangenheit ausgraben* – *раскапывать / откапывать прошлое*; *die Vergangenheit zurückrufen* – (букв. *звать назад*) *возвращать / воскрешать прошлое*).

При обозначении запечатления объекта одинаково релевантны внешне переходные (например, *etwas / jemanden für die Ewigkeit festhalten* – *сохранить для вечности*; *für die Ewigkeit bewahren* – *хранить, беречь для вечности*) и внутренне и внешне непереходные ГКП (например, *in Ewigkeit eingehen* – *войти в вечность*).

При обозначении утраты и хранения объекта в памяти почти одинаково частотны внутренне переходные ГКП (например, *die Vergangenheit verdrängen* – *вытеснять прошлое*; *die Vergangenheit tilgen* – *уничтожить прошлое*; *die Vergangenheit konservieren* – *консервировать прошлое*; *(die) Zeit / Zeiten kennen* – *помнить время / времена*) и внутренне и внешне непереходные ГКП (например, *die Vergangenheit verblasst* – *прошлое блекнет*; *der Vergangenheit entfliehen* – *бежать от прошлого*; *mit der / jemandes Vergangenheit brechen* – *поврать с прошлым*; *die Vergangenheit lebt fort* – *прошлое живет дальше*).

Большая часть коллокаций (75,61% от общего количества ГКП) обнаруживает признак «субъектность», то есть описывает операции памяти как связанные с фрагментами временного континуума действия / состояния субъекта: например, *in Vergangenheit leben* – *жить в прошлом / прошлом*, *auf die Zeit / Zeiten zurückblicken* – *оглядываться на время / времена*, *die Zeit*

festhalten – удерживать, сохранять время, *etw. für die Ewigkeit bewahren* – хранить, беречь для вечности, *sich in die Zeit zurückwünschen* – хотеть вернуться во время, *auf Vergangenheit zurückblicken* – смотреть на / в прошлое). При этом превалируют односубъектные ГКП, а именно, предусматривающие одушевленный субъект.

Около половины всех анализируемых ГКП являются субъектно-объектными (47,56%), т.е. описывают операции памяти как действия субъекта, направленные на объект: например, *(die) Zeit / Zeiten beschwören* – воскрешать время / времена, *die Vergangenheit begraben* – (но)хоронить прошлое, *die Zeit festhalten* – сохранять, фиксировать время, *etwas / jemanden für die Ewigkeit festhalten* – что-то / кого-то сохранить для вечности, увековечить. Менее представлены в общей выборке несубъектные ГКП (29,25%), обозначающие процессы памяти как непроизвольные, неконтролируемые субъектом, что обеспечивается посредством персонификации временных фрагментов или объектов операций памяти: например, *die Vergangenheit lebt auf* – прошлое оживает, *die Vergangenheit hängt jemandem an* – (букв. висит подвешенным, прицеплено) прошлое тяготеет над кем-то).

В подгруппах ГКП, называющих воспроизведение и утрату объектов в памяти, распределение приведенных параметров аналогично. В подгруппах «хранение объекта в памяти» и «запечатление объекта в памяти» субъектные, субъектно-объектные, несубъектные ГКП одинаково представлены.

Таким образом, воспроизведение и утрата объектов в памяти репрезентируются, преимущественно, как действия, инициируемые и выполняемые самим субъектом, в половине случаев, направленные на объект. Хранение и запечатление объекта в памяти описываются либо как действие субъекта, либо как непроизвольные, неконтролируемые процессы.

Функции падежных форм именного компонента отражают способы осмысления временных фрагментов при репрезентации операций памяти. КС указывают, преимущественно, на объект (51,92%), реже – на субъект (18,27%), место (16,35%) или косвенный объект – адресат (13,46%) действия:

- *Gegenwart* (настоящее) при репрезентации операций памяти, большей частью, представляется как место (75%), гораздо реже – как объект (25%) действия, не выступает в качестве косвенного объекта или субъекта.;

- *Zeit* (время), чаще всего, указывает на объект (43,75%) и место (31,25%), реже – на косвенный объект и субъект (по 12,5%) действия.

- *Vergangenheit* (прошлое) выступает, прежде всего, в качестве объекта (57,5%), реже – в роли субъекта (21,25%), редко – в функции косвенного объекта, то есть, адресата (11,25%) и места (10%) действия.

Ewigkeit (вечность) соотносится с косвенным объектом – адресатом (75%), реже – с местом (25%) действия, не выступает в роли субъекта или объекта действия.

КС характеризуются разной активностью при образовании именных серий, под которыми мы понимаем ряды ГКП с серийным КС, имеющие схожие схемы семантизации. Наибольшее количество серий образует КС *Vergangenheit* – прошлое (16 серий), остальные анализируемые КС (*Gegenwart* – настоящее, *Zeit* – время, *Ewigkeit* – вечность) образуют по одной серии, что отражает разную значимость называемых понятий для описания процессов памяти в изучаемой лингвокультуре.

Наибольшее количество именных серий образуют ГКП, обозначающие воспроизведение объекта в памяти (11 серий), наименьшее – ГКП, называющие запечатление объекта в памяти (1 серия). Наличие множества серий с именными компонентами указывает на важность для носителей немецкого языка

уточнения и четкой дифференциации признаков процесса / действия / состояния с помощью семантически близких глаголов.

Структурно-семантическое моделирование позволило выявить схематизированные инварианты соотношения формальных и семантических признаков ГКП, что подтверждает регулярность корреляций и семантических переносов, лежащих в основе сверхсловной номинации.

Проиллюстрируем выявленные структурно-семантические модели.

ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ

in die Gegenwart zurückzuholen / holen – глаголы с общим значением «добывать, доставать, приносить» + абстрактное существительное в Nom. Модель: ПЕРЕМЕЩАТЬ КУДА (инициируемое субъектом воспоминание);

der Vergangenheit / (der) Zeit / (den) Zeiten nachtrauern – глагол с значением «горевать, оплакивать, тосковать» + абстрактное существительное в Akk. Модель: ЖЕЛАТЬ (вернуть) ЧТО (инициируемое субъектом воспоминание);

die Vergangenheit / die Zeit holt jemanden ein; die Vergangenheit lässt etw. / jemd. nicht / nie los; die Vergangenheit hängt jemandem an – глаголы с общим значением «не отпускать, достигать, цепляться» + абстрактное существительное в Nom. + одушевленное существительное / личное местоимение в Akk. Модель: ПРЕСЛЕДУЕТ / ЗАХВАТЫВАЕТ ЧТО КОГО (непроизвольное воспоминание);

sich in die / eine Zeit zurückwünschen / zurückversetzen / zurückräumen – глаголы с общим значением «жаждать, тосковать, хотеть вернуться» + предлог с пространственным значением + абстрактное существительное в Akk., указывающее на конечную цель. Модель: ЖЕЛАТЬ снова КУДА (инициируемое субъектом воспоминание);

in die Zeit / Zeiten zurückgehen; in die Vergangenheit reisen; in die / jemandes Gegenwart hineinragen – глаголы с общим значением «двигаться, передвигаться, перемещаться» + предлог с пространственным значением + абстрактное существительное в Akk., указывающее на конечную цель. Модель: ПЕРЕМЕЩАТЬСЯ КУДА (инициируемое субъектом воспоминание);

die Vergangenheit kehrt wieder / kehrt zurück / kommt zurück / taucht auf / rückt (jemandem) nah / näher / in die Nähe – глаголы с общим значением «возвращаться, продвигаться, появляться, всплывать» + абстрактное существительное в Nom. (+ предложная группа: предлог с пространственным значением + наречие / абстрактное существительное в Akk., конкретизирующее направление). Модель: (вновь) ПОЯВЛЯЕТСЯ ЧТО (непроизвольное воспоминание);

die Vergangenheit aufarbeiten / verarbeiten / glorifizieren / beschönigen / verharmlosen – глагол с общим значением «изменять, модифицировать, менять» + абстрактное существительное в Akk. Модель: ИЗМЕНЯТЬ ЧТО (инициируемое субъектом воспоминание);

(die) Zeit / Zeiten / die Vergangenheit beschwören / heraufbeschwören; die Vergangenheit zurückrufen – глагол с общим значением «звать» + абстрактное существительное в Akk. Модель: ЗВАТЬ ЧТО (инициируемое субъектом воспоминание);

in die Vergangenheit schauen / blicken; auf Vergangenheit / auf die Zeit / Zeiten zurückblicken – глагол с общим значением «смотреть» + предложная группа (пространственный предлог + абстрактное существительное в Akk., конкретизирующее направление, цель). Модель: СМОТРЕТЬ КУДА (инициируемое субъектом воспоминание);

sich der Vergangenheit stellen; der Vergangenheit nachhängen – глагол с общим значением «подчиняться, отдаваться» + абстрактное существительное в Dat. Модель: БЫТЬ ОХВАЧЕННЫМ / ЗАХВАЧЕННЫМ ЧЕМ (инициируемое субъектом воспоминание);

die Vergangenheit ausgraben / enthüllen / aufrollen / rekonstruieren – глаголы с общим значением «делать воспринимаемым, доступным, используемым» + абстрактное существительное в Akk. Модель: ДЕЛАТЬ ДОСТУПНЫМ / ПРИГОДНЫМ ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЧТО (инициируемое субъектом воспоминание);

in / in der / jemandes Vergangenheit wühlen / leben – глаголы со значением «совершать действия, быть активным» + предлог с пространственным значением («место») + абстрактное существительное в Dat., указывающее на место. Модель: БЫТЬ АКТИВНЫМ ГДЕ (инициируемое субъектом воспоминание).

УТРАТА ИНФОРМАЦИИ

die Vergangenheit verdrängen / abschütteln / abstreifen / begraben / entsorgen / vertuschen / ausblenden / unter den Teppich kehren / tilgen / verbergen / loswerden – глагол с общим значением «уничтожать, вытеснять, удалять» + абстрактное существительное в Akk. Модель: УДАЛЯТЬ ЧТО (инициируемое субъектом забывание);

der Vergangenheit entfliehen / entkommen / entrinnen – глагол с общим значением «удаляться, убежать, избегать» + абстрактное существительное в Dat. Модель: УДАЛЯТЬСЯ ОТ ЧЕГО (инициируемое субъектом забывание);

sich von der / jemandes Vergangenheit distanzieren / lösen – возвратный глагол со значением «освобождаться, отгораживаться, отмежевываться» + предложная группа (предлог *von*, используемый при обозначении объекта-источника чего-либо, + абстрактное существительное в Dat.). Модель: ОТДЕЛЯТЬСЯ ОТ ЧЕГО (инициируемое субъектом забывание);

die Vergangenheit rückt (jemandem) ferner / weg / in die Ferne – глагол с общим значением «перемещаться, поддвигаться» + абстрактное существительное в Nom. + наречие с пространственным значением / предложная группа (пространственный предлог со значением направления + абстрактное существительное в Akk., указывающее на конечный пункт перемещения). Модель: ПЕРЕМЕЩАЕТСЯ ЧТО КУДА (непроизвольное забывание);

die Vergangenheit bewältigen / überwinden – глагол с общим значением «преодолевать, осилить, побеждать, побороть» + абстрактное существительное вAkk. Модель: ПРЕОДОЛЕВАТЬ ЧТО (инициируемое субъектом забывание);

die Vergangenheit verleugnen / ruhen lassen – глагол с общим значением «отвергать, отрицать, оставлять» + абстрактное существительное в Akk. Модель: ОСТАВЛЯТЬ ЧТО (инициируемое субъектом забывание).

ХРАНЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ

die Vergangenheit lebt fort / lebt weiter – глагол со значением «жить, быть, существовать дальше» + абстрактное существительное в Nom. Модель: ПРОДОЛЖАЕТ БЫТЬ ЧТО (непроизвольное хранение информации);

die Vergangenheit bewahren / konservieren; die Zeit festhalten – глаголы со значением «хранить, сохранять, удерживать» + абстрактное существительное в Akk. Модель: ХРАНИТЬ / СОХРАНЯТЬ ЧТО (инициируемые субъектом запоминание, каузация запоминания).

ЗАПЕЧАТЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ

für die Ewigkeit festhalten / bewahren – глагол со значением «удерживать, фиксировать» + предложная группа: предлог *für* + абстрактное существительное в Akk. Модель: ДЕРЖАТЬ / УДЕРЖИВАТЬ ДЛЯ ЧЕГО (инициируемые субъектом запоминание, каузация запоминания).

Иницируемое субъектом воспроизведение объекта в памяти описывается ГКП немецкого языка как движение субъекта воспоминания (по отношению к объекту – временному фрагменту); перемещение субъектом объекта воспоминания (по отношению к временному фрагменту); действие субъекта над объектом – временным фрагментом (с целью вернуть его, сделать его другим или доступным); активность субъекта в некоем пространстве, образуемом временным фрагментом; состояние субъекта в результате воздействия объекта (временной фрагмент).

Непроизвольное воспоминание представляется как действие / воздействие активного объекта (временной фрагмент) на субъекта операции памяти; как движение активного объекта (временного фрагмента) в пространстве памяти.

Иницируемое субъектом забывание репрезентируется как перемещение активного субъекта операции памяти по направлению от объекта (временного фрагмента); действие субъекта над объектом – временным фрагментом (с целью его удаления, уничтожения).

Непроизвольное забывание описывается ГКП как передвижение активного объекта (временного фрагмента) по отношению к субъекту операции памяти (в направлении от него).

Иницируемое субъектом хранение объекта в памяти представлено как действие субъекта над объектом.

Непроизвольное хранение изображается как состояние активного объекта (временного фрагмента).

Иницируемое субъектом запоминание изображается как действие субъекта над объектом запоминания (в интересах адресата – временного фрагмента).

Соответственно, фрагменты временного континуума могут интерпретироваться как активная, самостоятельная сущность (субъект / источник воздействия, субъект перемещения, субъект состояния, адресат действия); как объект, над которым осуществляется действие; как пространство действия / перемещения. Анализ тематических кодов (сферы отождествления называемых операций и элементов мнемических ситуаций, отражающие мотивирующую сверхсловную номинацию концептуальную интеграцию физической и ментальной сфер) подтверждает сделанные наблюдения. Релевантными для исследуемого множества тематическими кодами являются предметный – 39,02%; персонализирующий – 36,59%; пространственный – 24,39%.

Прагматический компонент значения ГКП указывает на амбивалентное ценностное отношение к памяти и времени, раскрывающееся в ассоциируемых с ними образах.

Настоящее репрезентируется как некое, вполне определенное, значимое для субъекта *пространство*, в которое можно и нужно вернуть, переместить некий объект, где нечто может внезапно появиться; как *живое существо*, которое можно догнать, настичь.

Вечность при описании мнемических ситуаций репрезентируется как некое *место, помещение*, в которое можно войти и остаться там; как некое *лицо*, которому должен принадлежать объект, для которого он удерживается и хранится.

Время представляется в качестве *живого лица*, которого следует опасаться (потому что оно может настичь) или на которого можно рассчитывать, в котором нуждаются (потому что оно может исцелить), знакомое или близкое (которое можно позвать, по которому можно горевать или которое когда-то знал); как *объект*, который хочется еще раз увидеть, можно удерживать, не выпускать из рук; как приятное, значимое *место* (в которое хочется и можно вернуться).

Прошлое в контексте разных процессов памяти предстает как некое *существо*, которое способно оживать, внезапно появляться, приближаться или удаляться, исчезать; как некое *лицо* – важное или нужное (например, мудрый учитель), близкое / родное / знакомое (по которому можно тосковать, которого можно оплакивать, звать, желать вернуть, похоронить, с которым возможно порвать отношения), опасное / чужое / неприятное (например, враг, которого нужно победить, от которого следует спастись, бежать, который может настигать и не оставлять в покое, или негодяй, которого нужно разоблачить), известное своими великими делами (например, герой, которого можно прославлять); как *неконтролируемая сила*, которой субъект подчиняется или противостоит; как *место*, в которое можно отправляться, заглянуть ненадолго, многократно возвращаться, в котором можно жить, искать что-то; *предмет* или *вещь*, которая может испортиться, утратить свои свойства, которую возможно хранить, переделать, привести в прежнее состояние, откопать, спрятать, замаскировать, отодвинуть, оставить где-либо, уничтожить, стряхнуть как мусор, от которой можно избавиться, освободиться, отказаться; как *тяжелый груз* или *источник мудрости и опыта*.

Таким образом, ГКП немецкого языка отражают амбивалентное ценностное отношение к памяти в ее сопряженности со временем (нечто нужное, важное, достойное или лишнее, мешающее, недостойное; неконтролируемое или подвластное человеку; дающее убежище или опасное; приятное или навязчивое, неприятное; изменчивое или постоянное).

Выводы

Выполненный анализ позволил сделать следующие выводы относительно лексико-семантической репрезентации памяти и ее взаимосвязи с понятием «время» посредством ГКП, функционирующих в германских СМИ.

Структура внутренней организации описываемого лексико-семантического подмножества единиц (ГКП) включает подгруппы, коррелирующие с основными процессами памяти. Исследуемые ГКП обладают высоким синтагматическим потенциалом, что указывает на значимость понятия «время» для ментальной и языковой репрезентации памяти. Понятие о временных фрагментах оказывается наиболее релевантным для лексического представления ситуации воспроизведения и утраты объекта в памяти, наименее – для ситуации хранения и запечатления объекта в памяти.

Трансформация отвлеченности именного (становится более конкретным) и глагольного (становится более абстрактным) компонентов обуславливается лежащей в основе номинации концептуальной интеграцией физической и ментальной сфер, отражается во внутренней форме коллокаций, определяет синтагматические характеристики компонентов ГКП и самих ГКП.

В семантике ГКП находят отражение признаки базовых элементов соответствующих ситуаций (субъект, объект, процесс); значимым компонентом реализуемой ГКП языковой модели памяти выступает локализация. Значения ГКП содержат указания на следующие дифференциальные признаки обозначаемых операций памяти: наличие / отсутствие каузации; инициация субъектом / произвольность; временные параметры; интенсивность; отсутствие / наличие дополнительной обработки объекта / сопровождающего действия / эмоциональной реакции; признаки объекта; определенная сенсорная модальность.

КС с семантическим компонентом «время» (*Vergangenheit, Gegenwart, Zeit, Ewigkeit*, обозначающие фрагменты временного континуума / весь континуум в целом) характеризуются различным семантическим потенциалом. КС

Vergangenheit (прошлое) акцентирует ретроспективный характер, КС *Gegenwart* (настоящее) – интенционально обусловленную актуальную значимость, КС *Zeit* (время) – потенциальную направленность на любую произвольно вычленяемую часть континуума, КС *Ewigkeit* (вечность) – проспективность или потенциально вневременной характер памяти.

Наибольшее лексическое представление в немецком языке получает реверсивный характер операций памяти, что отражается в наивысшей активности КС *Vergangenheit* (прошлое) при образовании ГКП (3/4 всех ГКП); далее в порядке убывания активности следуют КС *Zeit* (время), *Gegenwart* (настоящее) и *Ewigkeit* (вечность). При этом понятие «*Zeit*» релевантно для описания всех операций памяти; понятие «*Vergangenheit*» – всех, кроме запоминания объекта; понятие «*Ewigkeit*» – только для запечатления; понятие «*Gegenwart*» – только для воспроизведения объекта в памяти.

Большая часть ГКП – словосочетания с простой структурой. Почти одинаково частотны внутренне-внешне непереходные и функционирующие как синтагма внутренне переходные ГКП. Анализируемые ГКП, преимущественно, описывают операции памяти как связанную с фрагментами временного континуума активность субъекта, в половине случаев – как направленные на объект действия субъекта; 1/3 ГКП описывают операции памяти как непроизвольные, неконтролируемые процессы.

Функции падежных форм КС указывают на превалирующее представление фрагментов временного континуума и самого континуума в мнемических ситуациях как *объекта действия* (> 1/2), реже – как субъекта, места или адресата действия (с примерно одинаковой релевантностью). При этом «время» (*Zeit*) и «прошлое» (*Vergangenheit*), преимущественно, мыслятся как *объект* (прим. 1/2 ГКП с соответствующими КС); «настоящее» (*Gegenwart*), большей частью, – как *место действия* (3/4); «вечность» (*Ewigkeit*) – как *адресат* (3/4); при этом «настоящее» (*Gegenwart*) и «вечность» (*Ewigkeit*) интерпретируются как менее активные, не выступают в качестве субъекта действия.

Парадигматическое объединение ГКП включает именные серии, свидетельствующие о важности для носителей немецкого языка лексикализованной дифференциации конкретных признаков процессуальной составляющей посредством семантически близких глаголов. Наибольшее количество серий образует КС *Vergangenheit* (прошлое), что отражает особую значимость называемого фрагмента временного континуума для ментальной репрезентации и оязыковления процессов памяти в немецкой лингвокультуре.

Исследуемые ГКП – моделируемые единицы. Выявленные структурно-семантические модели ГКП свидетельствуют, что операции памяти в их связи с понятием «время» описываются как движение субъекта (по отношению к объекту – временному фрагменту) или движение активного объекта (временного фрагмента) в пространстве памяти; перемещение субъектом объекта операции памяти (по отношению к временному фрагменту) или самого временного фрагмента; иное действие субъекта над объектом – временным фрагментом; активность субъекта в некоем пространстве, образуемом временным фрагментом; воздействие активного объекта (временного фрагмента) на субъекта; состояние субъекта операции памяти в результате воздействия объекта (временного фрагмента) или состояния активного объекта – временного фрагмента. Таким образом, фрагменты временного континуума интерпретируются в рамках мнемических ситуаций как активная, самостоятельная сущность (субъект / источник воздействия, субъект перемещения, субъект состояния, адресат действия); получают пассивную интерпретацию как объект или пространство действия / перемещения. Реализуемые при изучаемой сверхсловной номинации частотные тематические

коды (предметный, персонифицирующий, пространственный) подтверждают данное наблюдение.

Прагматический компонент значения ГКП указывает на многообразие ассоциативных образов памяти и времени и амбивалентное ценностное отношение к памяти и времени. Функционально-семантический потенциал ГКП определяется их семантическими, структурными и синтагматическими характеристиками, в которых отражаются психологические, физиологические, временные аспекты памяти, взаимосвязи элементов психосферы человека.

Bibliographic references

ANOKHIN, P.K. – ANOKHIN, K.V. (2011) Osnovnyye polozheniya teorii funktsionalnykh sistem P.K. Available online: <http://www.medlinks.ru/sections.php?op=viewarticle&artid=1357>.

BADDELEY, A.D. 2007. Working memory, thought, and action. Oxford: Oxford University Press. ISBN-13: 9780198528012.

BAKIYEVA, G.A. 2001. Filosofskiy analiz fenomena sotsialnoy pamyati: diss. ... doktora filosofskikh nauk. St. Petersburg, 339 p.

BAUMEISTER F. – HASTINGS, S. 1997. Distortions of Collective Memory: How Groups Flatter and Deceive Themselves. In: Collective memory of political events: Social psychological perspectives. Lawrence Erlbaum Associates, pp. 277-294. ISBN-13: 978-0805821826.

BERGSON, A. 1992. Materiya i pamyat. vol. 1. Moscow: «Moskovskiy klub». pp. 157-316. ISBN 5-7642-0003-2.

BRAGINA, N.G. 2003. Pamyat i proshloye: Yazykovyye obraza. kulturnyye praktiki // Izvestiya Rossiyskoy akademii nauk, vol. 62, n. 5, pp. 3–13.

BYALEK, E. 2004. Kollokatsiya kak edinitsa perevoda // Cuadernos de Russistica Española, n. 1, pp. 223–231.

DANEMAN, M. 1991. Working memory as a predictor of verbal fluency. In: Journal of Psycholinguistic Research, n. 20(6), pp. 445-464.

DIAS, M. 2010. Erinnernte Geschichten: individuelle Identität und kollektives Gedächtnis in „Am Beispiel meines Bruders“ und „Der Freund und der Fremde von Uwe Timm.“ In: Rhamenwechsel. Kulturwissenschaften. Würzburg: Königshausen & Neimahn, pp. 265–275.

DIDKOVSKAYA, V.G. 2000. Sistemno-funktsionalnoye opisaniye frazeologicheskikh sochetaniy sovremennoy russkogo yazyka (na materiale glagolno-imennykh sochetaniy): avtoref. diss. ... doktora filologicheskikh nauk. St. Petersburg, 32 p.

DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Available online: <http://www.dwds.de> (data obrashcheniya 20.09.2018).

ELNITSKY, L. – MEL'CUK, I.A. 1984. Toward the lexicographic description of the cooccurrence of "parametric" lexemes in French and Russian. In: Lingvisticae Investigationes, vol. 8(2), pp. 269-284.

GAYSINA, R.M. 1982. K voprosu o spetsifike znacheniya glagola. // Izvestiya Rossiyskoy akademii nauk. Seriya Literatury i yazyka, vol. 41, n. 1, pp. 59-64.

GEYKEN, A. 2007. The DWDS corpus: A reference corpus for the German language of the 20th century. In: Fellbaum, Ch. (ed.) Collocations and Idioms: Linguistic, lexicographic, and computational aspects. London: Continuum Press, pp. 23-41.

HALBWACHS, M. 2007. Sotsialnyye ramki pamyati. Moscow: Novoye izdatelstvo, 348 p. ISBN 978-5-98379-088-9.

HAUSMANN, FJ. 1985. Kollokationen im deutschen Wörterbuch: ein Beitrag zur Theorie des lexicographischen Beispiels // Lexicographie und Grammatik. Tübingen: Max Niemeyer, pp. 118-129.

- KEPPLER, A. 2001. Soziale Formen individuellen Erinnerns. Die kommunikative Tradierung von (Familien-) Geschichte // Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. H. Welzer (Hrsg.). Hamburg, pp. 137–159.
- KHOKHLOVA, M.V. 2010. Issledovaniye leksiko-sintaksicheskoy sochetayemosti v russkom yazyke s pomoshchyu statisticheskikh metodov (na baze korpusov tekstov): avtoreferat diss. ... kandidata filol. nauk. St. Petersburg, 26 p.
- KILGARRIFF, A. 2006. Collocationality (and how to measure it) // Proceedings of the XIIIth Euralex International Congress. Torino: Università di Torino, pp. 997-1004.
- LEONTYEVA, T.V. 2003. Intellect cheloveka v zerkale russkogo yazyka: avtoreferat diss. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 24 p.
- LINKE, A. 2005. Kulturelles Gedächtnis. Linguistische Perspektiven auf ein kulturwissenschaftliches Forschungsfeld // Brisante Semantik. Neue Konzepte und Forschungsergebnisse einer kulturwissenschaftlichen Linguistik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, pp. 64–85. ISBN-13: 978-3484312593.
- LÜBBE, H. 2003. Im Zug der Zeit : verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart. Berlin: Springer, 454 p. ISBN 3-540-58122-7.
- MANNING, C. – SCHUTZE, H. 2002. Collocations. In: Manning C., Schutze H. Foundations of Statistical Natural Language Processing, pp.151–189.
- MCQUAID, S.D. 2017. Parading Memory and Re-member-ing Conflict: Collective Memory in Transition in Northern Ireland. In: International Journal of Politics, Culture and Society, vol. 30(1), pp. 23-41.
- MÜLLER-FUNK, W. 2004. Zur Narrologie des kulturellen und kollektiven Gedächtnisses. In: Geschichtsdarstellung. Medien – Methoden – Strategien. Köln: Böhlau Verlag. pp. 145–167.
- PETROVA A.A. – REBRINA L.N. 2016. Autobiographical memory: genesis, functioning, discursive implementation. In: Xlinguae, vol. 9, n. 2, pp. 11–36. ISSN 1337-8384.
- PETROVIC S. – SNAJDER J. – BASIC B.D. – KOLAR M. 2006. Comparison of collocation extraction for document indexing. In: Journal of Computing and information technology. CIT 14, n. 4, pp. 321-327.
- POPOV, V.P. – KRAYNYUCHENKO, I.V. 2009. Triyedinyy fundament Vselenny. Informatsiya. vremya. prostranstvo // Akademiya trinitarizma. Moscow. URL://: <http://www.trinitas.ru/rus/000/a0000001.htm/04.08.2010>. (data obrashcheniya: 16.06.2010).
- PRIGOGINE, I. –STENGERS, I. 1984. Order out of chaos: Man's new dialogue with nature. London: Heinemann. ISBN 0-553-34082-4.
- REBRINA, L.N. – SHAMNE, N.L. – MILOVANOVA, M.V. – TERENCEVA, E.V. 2017. Verbal Collocations of Memory: Functional-Semantic and Lexicographic Aspects. In: Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference "Current issues of linguistics and didactics: The interdisciplinary approach in humanities" (CILDIAH). Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Atlantis press, vol. 97, pp. 239–245.
- WELZER, H. 2005. Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München: Verlag C.H. Beck. 260 p.
- WYLEGAŁA, A. 2017. Managing the difficult past: Ukrainian collective memory and public debates on history. In: Nationalities Papers, pp. 1–18.
- YAGUNOVA, E.V. – PIVOVAROVA, L.M. 2010. Priroda kollokatsiy v russkom yazyke. Opyt avtomaticheskogo izvlecheniya i klassifikatsii na materiale novostnykh tekstov. // NTI, Ser. 2, n. 6, pp. 30-40.
- ZHAKINA, Yu.S. 2003. Protsexualnyye frazeologizmy subkategorii deyatelnosti: avtoreferat diss. ... kandidata filologicheskikh nauk. Kurgan, 23p.

Words: 6549

Characters: 54 347 (30,19 standard pages)

Prof. Dr. Larisa N. Rebrina, Dr. Sci.
Department of Germanic and Romance philology
Volgograd State University, Russia
100 Pr. Universitetskiy, 400062, Volgograd,
Russia
lnrebrina@volsu.ru