

ГОУВПО «ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
ВУЗОВСКАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ  
МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМУНИКАЦИЙ

---

# LINGUA MOBILIS

Научный журнал

№ 2 (35) 2012

Выходит 6 раз в год

Издается с 2006 г.

Челябинск

### **Главный редактор**

**Селютин Андрей Анатольевич** – кандидат филологических наук, заведующий лабораторией межкультурных коммуникаций Челябинского государственного университета.

### **Зам. главного редактора, редактор перевода**

**Селютин Александр Анатольевич** – кандидат филологических наук, зав. кафедрой языков и литературы Челябинского государственного института путей сообщений.

### **НАУЧНО- РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

**Шкатова Людмила Александровна** – доктор филологических наук, профессор кафедры теории языка Челябинского государственного университета.

**Демидов Олег Витальевич** – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории массовых коммуникаций Челябинского государственного университета.

**Квашнина Елена Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка Челябинского государственного университета.

**Селютина Елена Александровна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Челябинской государственной академии культуры и искусств.

Редколлегия журнала может не разделять точку зрения авторов публикаций. Ответственность за содержание статей и качество перевода аннотаций несут авторы публикаций.

Адрес редакции: 454084, г. Челябинск, пр. Победы, 162-в, к. 107

Группа журнала “Lingua Mobilis” на сайте vkontakte.ru

<http://vkontakte.ru/club7687624>

сайт [www.linguamobilis.ucoz.ru](http://www.linguamobilis.ucoz.ru)

---

**ISSN 1998-1546**

© ГОУВПО «Челябинский  
государственный университет»  
© Лаборатория  
межкультурных коммуникаций  
© ООО «Энциклопедия»

Подписано в печать 11.03.12  
Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага ВХИ 80 гр.  
Объем: 12,5 усл.п.л.  
Тираж 500 экз. Заказ 49

Отпечатано в типографии  
“Два комсомольца”.  
454084, г.Челябинск,  
Комсомольский проспект, 2.

## **СОДЕРЖАНИЕ**

### **ЯЗЫК ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

- Ибрагимов Ю. В.** Анималистическая символика  
в романе М. Стюарт «Хрустальный грот» .....7
- Идрисова М. М.** Мотив памяти в творчестве В. В. Набокова .....17
- Уварова Н. Р.** Особенности полифонично организованной  
структуры романа А. Мердок «Черный принц» .....22

### **ЯЗЫКОЗНАНИЕ**

- Воронков А. А.** Троянское племя тевкров. Опыт этимологической  
реконструкции этнонима и его языковой классификации .....31
- Карпова Ю. Н.** Интегрирование религиоведения и иностранного  
языка как средство формирования толерантности  
современного юриста .....45
- Литвинова Т. А.** К проблеме установления характеристик  
автора письменного текста .....50
- Лубожева Н. Л.** «Портфолио» для студентов неязыковых  
факультетов .....55
- Моторина Н. В.** Лингвокультурный скрипт «вызов родителей  
в школу» в российском коммуникативном поведении .....60
- Панченко Н. Н.** Реализация коммуникативной категории  
«сомнительность» в дискурсе .....67
- Сакаева Л. Р., Макарова Т. И.** Глагольные фразеологические  
антонимы антропоцентрической направленности  
в английском и русском языках .....74
- Фёдорова К. Л.** Метеонимная лексема «fиге» в концептосфере  
английских сказок .....78
- Шитиков П. М.** Специфика религиозной метафоры .....82

### **ЯЗЫК ПОЛИТИКИ**

- Тихонова С. А.** Прецедентные феномены в западной  
политической карикатуре о кризисе евро .....86

### **ЯЗЫК СМИ**

- Пуляевская А. М.** Краткий обзор современных виртуальных  
словарей и инструментальных средств для их создания .....96

**ЛИНГВИСТИКА И ПЕРЕВОД**

<b><i>Etleva Kondi (Tiranë, Albania)</i></b> WH-movement in WH-questions in English and Albanian .....	101
<b><i>Ogerta Koruti Stroka (Tiranë, Albania)</i></b> Difficulties that EFL teachers face while they teach prepositions .....	109
<b><i>Shpresa Delija (Tiranë, Albania)</i></b> Challenges to EFL teacher education in Albania .....	124
<b><i>Джолданова Д. К.</i></b> Различия в употреблении прилагательных и причастий немецкого языка .....	142
<b><i>Литвинова Е. А.</i></b> К вопросу о продуктивности энантиосемии (на материале русского и английского языков) .....	148

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА**

<b><i>Брыжжина Т. С.</i></b> Использование мультимедиа в обучении английскому языку в техническом вузе .....	159
<b><i>Грищенко Я. С.</i></b> Роль новейших дистанционных технологий в формировании иноязычной социокультурной компетенции студентов технических специальностей заочного отделения вузов .....	167
<b><i>Деулина Е. Н., Таницура Т. А.</i></b> Анализ особенностей обучения чтению на иностранном языке в неязыковых вузах .....	172
<b><i>Епифанова М. П.</i></b> Формирование установки на преодоление трудностей у студентов неязыковых вузов на уроке иностранного языка с помощью упражнений проблемного характера .....	180
<b><i>Сидоренко А. В.</i></b> Анекдот в лингвометодической перспективе .....	185

<b>АННОТАЦИИ</b> .....	189
------------------------	-----

<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	196
----------------------------------	-----

## CONTENTS

### LANGUAGE OF FICTION LITERATURE

- Ibragimova Yu. V.** Animalistic Symbolics in the Novel “Crystal Cave”  
by M.Stewart .....7
- Idrisova M. M.** Motif of Memory in the Art of V. V. Nabokov .....17
- Uvarova N. R.** Peculiarities of Polyphonically Organized Structure  
of the Novel “Blach Prince” by I.Murdoch .....22

### LANGUAGE STUDIES

- Voronkov A. A.** Trójan tribe – Τευκροί «Teukros».  
The Experience of Etymological Reconstruction of Ethnonym  
and Its Linguistic Classification .....31
- Karpova Yu. N.** Integration of Religion Study and Foreign Language  
as a Means of Formation of Contemporary Lawyer’s Tolerance .....45
- Litvinova E. A.** To the Question of the Productivity of Enantiosemy  
(on the Material of Russian and English languages) .....50
- Lubojaeva N. L.** “Portfolio” for Non-Linguistic Students .....55
- Motorina N. V.** Linguocultural Scrypt “parents’ call to school”  
in Russian Communicative Behavior .....60
- Panchenko N. N.** Realization of Communicative Category  
“Doubtfulness” in Discourse .....67
- Sakayeva L. R., Makarova T. N.** Verbal Phraseological Antonyms  
of Antropocentric Direction in English and Russian Languages .....74
- Fyodorova K. L.** Meteoneme Lexeme “fire” in English Fairy-tales  
Concept Sphere .....78
- Shitikov P. M.** Specifics of Religios Metaphor .....82

### LANGUAGE OF POLYTICS

- Tikhonova S. A.** Precedent Phenomena in Foreign Political Caricature  
on Euro Crisis .....86

### LANGUAGE OF MASS MEDIA

- Pulyaevskaya A. M.** Brief Review of Contemporary Virtual Dictionaries  
and instrumental Means for Their Creation .....96

**LINGUISTICS AND TRANSLATION**

<b>Etleva Kondi (Tiranë, Albania)</b> WH-movement in WH-questions in English and Albanian .....	101
<b>Ogerta Koruti Stroka (Tiranë, Albania)</b> Difficulties that EFL teachers face while they teach prepositions .....	109
<b>Shpresa Delija (Tiranë, Albania)</b> Challenges to EFL teacher education in Albania .....	124
<b>Joldanova D. K.</b> Differences in Usage of Adjectives and Adverbs in German .....	142
<b>Litvinova E. A.</b> To the Question of the Productivity of Enantiosemy (on the Material of Russian and English languages) .....	148

**METHODOLOGY OF LANGUAGE TEACHING**

<b>Bryzhina T. S.</b> Usage of Multimedia in English Language Teaching in a Technical College .....	159
<b>Grishenko Ya. S.</b> The Role of the Newest Distance Technologies in Formation of Foreign Language Sociocultural Competence of Technical Students in College Distance Education .....	167
<b>Deulina E. N., Tantsura T. A.</b> The Analysis of Teaching Reading in a Foreign Language in Non – Linguistic Universities .....	172
<b>Epifanova M. P.</b> Formation of Motif for Overcoming Difficulties among Students of Non-Linguistic Colleges at Foreign Language Lessons with the Help of Problem-Solving Exercises .....	180
<b>Sidorenko A. V.</b> Anecdote in Lingomethodic Literature .....	185

<b>ABSTRACTS</b> .....	189
------------------------	-----

<b>INFORMATION ABOUT AUTHORS</b> .....	196
--	-----

## ЯЗЫК ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

### АНИМАЛИСТИЧЕСКАЯ СИМВОЛИКА В РОМАНЕ М. СТЮАРТ «ХРУСТАЛЬНЫЙ ГРОТ»

Ю. В. Ибрагимова

*В статье рассматривают основные анималистические символы, использованные М. Стюарт в романе «Хрустальные грот», их культурно-мифологические источники и функции.*

**Ключевые слова:** анималистические символы, символическая система, функция символа, значение символа

В романе «Хрустальный грот» при описании, характеристике персонажей М. Стюарт часто прибегает к упоминанию различных животных. В данной статье мы попытались ответить на следующие вопросы: какую роль играют анималистические образы в романе и каковы их мифолого-культурные источники.

Центральное место анималистической символики романа в первую очередь обусловлено самым именем главного персонажа и одновременно нарратора. «Мерлин» (Merlin) в переводе с английского означает «кречет», «дербник», птица семейства соколиных. В кельтской символике ястреб и сокол ассоциируются с чувством меры, равновесием, мудростью [1. С. 67]. Очевидно, что данный смысл писательница принимала во внимание при создании образа мага, который содействовал объединению всей Британии под рукой одного правителя – Артура.

Мудрость всегда была неотъемлемой частью образа мага, в Мерлине она подчеркивается его стремлением к получению новых знаний:

*“So I learned from everyone; the old women who gathered plants and cobwebs and seaweeds for healing; the travelling peddlers and quack healers; the horse doctors, the soothsayers, the priests. I listened to the soldiers’ talk outside the taverns, and the officers’ talk in my father’s house, and the boys’ talk in the streets”* [2. С. 125]. *(Итак, я учился у всех. У старух, собиравших растения, паутину и водоросли на лекарства, у бродячих торговцев, у лекарей-шаманов, у ветеринаров,*

предсказателей, священнослужителей. Я слушал разговоры воинов у таверн, речи командиров в отцовском доме, мальчишескую болтовню на улицах) [3. С. 93].

Знания настолько важны сами по себе, что их источник теряет значение. Например, Мерлин не испытывает брезгливости и отвращения по отношению к силе, полученной в ходе человеческого жертвоприношения, о чем и говорит своему отцу, Амвросию Аврелиану:

*“My lord, when you are looking for... what I am looking for, you have to look in strange places. Men can never look at the sun, except downwards, at his reflection in things of earth. If he is reflected in a dirty puddle, he is still the sun. There is nowhere I will not look, to find him”* [2. С. 122].

В приведенной цитате можно отметить, что бог ассоциируется с солнцем, что является явной отсылкой к кельтской мифологии, где главным божеством является – Луг, олицетворяющий дневное светило [4. С. 177]. В подход же Мерлина к обучению прослеживается римская философия: в этом он очень похож на своего отца Амвросия, которого писательница часто характеризует как «римлянина».

Чувством меры, равновесия, писательница также наделяет своего главного персонажа. Например, это проявляется в видении Мерлином своего места в жизни:

*“I don't see myself as a king. Half a king, perhaps, or more likely a quarter – the little bit that sees and thinks, but can't do. Perhaps Uther and I between us might make one, if you go?”* [2. С. 121].

Центральное место анималистической символики также подчеркивается тем, что части романа названы «Голубь», «Сокол», «Волк», «Красный дракон», «Пришествие медведя». Каждое из этих названий становится необычайно значимым в контексте романа.

В первой части его слуга и друг Сердик рассказывает о голубях и соколах, описывая их повадки, и предостерегает будущего мага от неверного осознания своих сил и, соответственно, неправильного построения стратегии поведения:

*...the ring-dove has many enemies, because her flesh is sweet and her eggs are good to eat. But she lives and she prospers, because she runs away. The Lady Niniane may have called you her little falcon, but you're not a falcon yet, young Merlin. You're only a dove. Remember that. Live by keeping quiet, and by running away* [2. С. 22].

Данная метафора становится сюжетообразующей, поскольку два основных ее элемента дают название первым двум частям книги, от-



ражая основные этапы становления личности Мерлина, его осознание себя как сына короля и мага, способного влиять на ход событий [5. С. 49].

Помимо этого, сокола, которого Мерлин находит в конце первой части и **который знаменует изменения в восприятии Мерлином самого себя**, М. Стюарт два раза сравнивает с совой: *“I picked up the merlin; he had fluffed his feathers out against the cold, and felt soft as a young owl in my hands”*; *“I glanced back over my shoulder at the ledge where the merlin had sat brooding, still as Athene’s owl”* [2. С. 49, 56]. Во втором случае мы видим сравнение с совой Афины, поэтому приходим к выводу, что в этих двух случаях писательница хотела подчеркнуть значение мудрости в символе, а также внести в символику романа элементы греческой мифологии [6. С. 84].

Образ Мерлина также связан с еще одной птицей – вороном, поскольку ворон является тотемным животным людей, рожденных в сентябре: *“Well, when wolves fall out, don’t they say the ravens come into their own? As I was born in September, under Mercury, the raven was mine”* [2. С. 50]. Сопоставление данного символа с главным персонажем романа выводит на первый план такие качества героя, как мудрость и способность к предсказанию будущего, ассоциирующиеся с воронами, а также его божественное предназначение, о котором сам Мерлин не раз упоминает. Однако в остальных случаях вороны появляются для того, чтобы ознаменовать смерть, полнотью реализуясь, таким образом, как хтонический символ [7. С. 156]. Например, вороны следуют за армиями: *“... and the occasional croak overhead as the ravens sailed off the cliffs to watch us. These birds do not wait, as some say, for the noise of battle; I have seen them follow armed bands of men for miles, waiting for the clash and the kill”* [2. С. 44]. Также вороны появляются после битвы Амвросия и Хенгиста: *“The ravens were coming down; I saw the tilt and slide of their black wings hovering above the torches, and a pair perched, waiting, on a rock not far from me”* [2. С. 191]. Вернувшись в Маридулум, Мерлин также видит ворона перед пещерой Галапаса – птица возвещает смерть первого учителя принца: *“A pair of ravens and a carrion crow had risen from the hill, and were scolding at me”* [2. С. 134].

Действие первой части происходит в Маридулуме, родине Мерлина и его матери Нинианы. Необходимо заметить, что при описании персонажей, которые связаны с Маридулумом, автор часто использует именно орнитологические символы. Например,

Моравик, няня Мерлина, часто сравнивается с разными птицами: курицей, гусыней, куропаткой. Сравнения эти, в основном, характеризуют отношение к ребенку и подкрепляют связь няни с домашним очагом, уютом. Она относится к нему, как наседка: “*and I heard Moravik clucking and fussing behind me*” [2. С. 5], пытается защищать его, как птицы защищают своих птенцов от опасности: “*She gave a little hiss, like a startled goose, and dropped her hands*”; “*Moravik stood her ground, puffed up with bravery like a partridge, but the fierce blue eyes flicked to her for a second, and she went*” [2. С. 13, 6], и неожиданно покидает его, как птицы покидают свои гнезда: “*she established herself firmly in the royal nursery as its official ruler, abandoning me as suddenly as a bird deserting the nest*” [2. С. 33].

При характеристике такого персонажа, как леди Ниниана, также участвуют ассоциации с миром животных. Это не сильно проявляется в начале романа, однако, когда она уходит в монастырь, данная часть образа выходит на первый план. До этого дочь короля воспринимается, как смелая женщина, способная принять решение и придерживаться его всю свою жизнь, защитить своего ребенка любой ценой. Неотъемлемой чертой принцессы является аристократичность, королевская стать, благодаря которой очевиден их контраст с Ровеной, саксонской женой Вортигерна. Во время первого посещения Нинианы Мерлином после ее болезни, когда он рассказывает о том, как и где провел пять лет, в описании чувств женщины М. Стюарт прибегает к метафорическому сравнению с птицей, живущей в клетке: “*She lay back against her pillows and watched me with astonishment and some slowly growing emotion which I identified as the emotion a cage-bird might feel if you set it to hatch a merlin’s egg*” [2. С. 185]. Данная метафора открывает образ Нинианы с совершенно новой стороны, делая ее более уязвимой и земной, а также подчеркивая то, что она лишилась своего провидческого дара. Но время одного из визитов на окне кельи Нинианы воркуют два голубя. Следует разграничить значение данного символа для Мерлина и Нинианы. Мерлин сравнивается с вяхирем (*ring-dove*) – диким голубем, быстрота которого является гарантом его безопасности. К его же матери прилетают белые голуби – христианский символ мира и покоя: “*A quince tree, pinioned to the wall outside, was heavy with rosy cups where bees droned, and just beside her on the sill a pair of white doves strutted and crooned*” [2. С. 187; 6. С. 164]. Закономерна связь появления христианского компонента в символике романа и образа

Нинианы, ведь именно она является представителем незамутненно-го языческими элементами христианства.

Моравик, Ниниана и Мерлин – три персонажа, которых писательница связывает с птицами, также объединены городом: они все живут или жили в Маридунуме. Интересно отметить, что дед Мерлина – это единственный король, герб которого не упоминается в романе, таким образом, ни королевская семья, ни сам город не имеют гербового животного. Это позволяет нам связать образы птиц, которые используются для описания ключевых персонажей, и Маридунума, как место и людей живущих в нем. В романе это подтверждается фразой: *“Vortigern must have been through Maridunum like a fox through a hen-run, and maybe his Saxons with him”* [2. С. 131]. С точки зрения символики данная импликация является логичной, поскольку пророческий дар Нинианы и Мерлина, по всей видимости, является семейным, а в кельтской мифологии символ «птица» также указывает на предвидение.

Вторым аспектом, подкрепляющим данную связь, является сравнение с лисом персонажа, который сильно повлиял на разрушение Маридунума, – Камлаха, брата Нинианы: *“he had jewels on his hands and at his shoulder, and beside his father he looked lightly built and young, but as sharp and whippy as a fox”, “The blue eyes, fierce as a fox, stared down into mine”* [2. С. 6, 18]. Лис в кельтской мифологии символизирует хитрость, коварство, ум, дипломатичность и изобретательность [8]. В образе Камлаха присутствуют, пожалуй, все качества. Только если в начале знакомства с этим персонажем они воспринимаются с положительной точки зрения, то после покушения на жизнь Мерлина полярность восприятия меняется на противоположную. Через призму негативного видения понимание его реакции на смерть отца становится однозначным: наследник престола не жалеет об уходе дорогого человека, он думает о том, чтобы его имя осталось незапятнанным. Впоследствии Камлах нарушает клятву вассальной верности Вортигерну, что становится причиной прерывания королевского рода Маридунума.

Негативная коннотация образа лиса в романе продолжается сравнением саксов с лисами: *“I don’t know yet whether they suspected us, or whether they were killing – as Saxons and foxes do – for wantonness and the sweet taste of blood”* [2. С. 119]. В данной цитате явно прослеживается отношение к лисам, убивающим, «чтобы испробовать сладостный вкус крови». Также на лиса был похож один из тех, кто

схватил по поручению Вортигерна Мерлина, когда он вернулся в Маридулум: *“Two men in dark clothes, one with fringe of black beard, the other thin-faced and red-headed, with a long nose like a fox; As we played I was conscious that Blackbeard and the foxy man were listening”* [2. С. 143]. В последнем случае малопривлекательное сравнение с лисом в романе уже готовит нас к последующим событиям, а именно встрече с Вортигерном, который хотел принести Мерлина в жертву, в Динас Бреннине.

С образом Вортигерна связано два символа: волк (третья часть романа названа именно так) и белый дракон (изображен на гербе Вортигерна). М. Стюарт называет Вортигерна «волком» восемь раз в романе: *“leaving the kingdom to the Wolf and his sons”*; *“He had paid, and paid again, and then had fought; and now he spent a great part of every year fighting like a wolf to keep the ranging hordes contained along the Saxon Shore”*; *“I’ll have to smoke the old wolf out first, then weld the West against the Saxons”*; *“I told him which way the wolf would jump”*; *“But a cornered wolf is more dangerous than a free one, and Vortigern was still a wolf”*; *“If once the wolf dug himself in at the top of that crag, even Ambrosius would be hard put to it to get him out”*; *“You really mean leave you on your own in the middle of that wolfpack?”*; *“The old wolf must be smoked out first, he said, and the field cleared for the main work of battle”* [2. С. 39, 43, 129, 138, 149, 150, 170, 176]. Примеры свидетельствуют о свирепости и жестокости обозначаемого данным символом персонажа. В христианской символике волк часто означает опасность, а также жестокость и коварство («враг паствы») [6. С. 129]. Данный смысл отчетливо проявляется также в описании страха, который испытывает Мерлин, когда его привозят в Динас Бренин: *“and a cold wolfspaw of fear walked up my spine”*; *“The wolfspaw of cold touched my bones again”* [2. С. 153, 154].

В кельтской символике волк символизирует проводника, мудрого советчика, является образцом верности и целеустремленности [9]. Очевидно, что положительные составляющие символа трудно соотнести с образом Вортигерна, ради власти убившего молодого Верховного короля Константина и отдавшего родину саксам на растерзание, чтобы эту власть удержать. Однако целеустремленности в осуществлении своих планов ему не занимать. На основании этого можно сделать вывод, что при создании образа Вортигерна М. Стюарт больше ориентировалась на более популярный христианский смысл символа, чем на кельтский.

Необходимо отметить, что с волком в романе ассоциируется не только Вортигерн, но и другие персонажи. Например, Мерлин сравнивается с волком два раза: *“Dark hair, dark eyes, the body of a dancer and the manners of a young wolf...or should I say a young falcon?”*; *“I had the freedom of the camp and the town, and with Ambrosius’ name to back me I took to this freedom like a hungry young wolf to his first full meal”* [2. С. 29, 125]. В первом случае писательница подчеркивает, что Мерлин – это волк «молодой», противопоставляя его, таким образом, Вортигерну и вводя положительное значение в образ. В первом случае очевидна отсылка к кельтскому значению символа, поскольку сравнение появляется в речи Галапаса. В нем можно усмотреть намек на целеустремленность, жажду знаний и судьбу Мерлина: посвятить свою жизнь служению богам.

Также писательница проводит параллели с волком, когда Утер, влюбленный в Игрейну, вызывает Мерлина и просит его помощи: *“He had lost weight, and moved quickly and lightly, like a starving wolf”* [2. С. 231]. Сводящая с ума страсть короля к жене своего вассала угрожала политической стабильности Британии, а это подчеркивает символическую связь волка и опасности. Также опасность представляли высадившиеся на севере саксы после смерти Амброзия: *“Within a few weeks of Ambrosius’ death Octa, with a large army, was scouring the north like a wolf”* [2. С. 219].

Вторым символом, связанным с именем Вортигерна, является белый дракон: на гербе короля-убийцы изображен именно этот мифический зверь. Однако Вортигерн является не единственным персонажем, с которым геральдическая символика которого содержит крылатого змея. Дракон красуется и на знамени Амвросия, но цвет его красный.

Данное выдуманное животное является очень противоречивым символом: однозначно только указывается на его связь с землей, как и всех рептилий. Именно из-за отсылки к богатствам стихии дракону приписывают значение хранителя богатств. Для древних кельтов дракон также означала перерождение, плодородие, созидание. С другой же стороны, в символе заложен и негативный смысл, поскольку дракон несет раздор, бесплодие и противостоит королевской власти. Негативный смысл символа был перенесен в христианскую символику и акцентировался в результате ассоциации со змеем-искусителем и абсолютным злом [10].

Образ Амвросия очень противоречив: *“He was not a man one could love easily, certainly not a man to like, but a man either to hate or to wor-*

*ship. You either fought him, or followed him*" [2. С. 83]. В этом описании невозможно не увидеть величия, свойственного драконам, которое может принести как богатство, расцвет, так и борьбу, беспокойные времена. Мотив создания явно прослеживается в образе Амвросия, поскольку он создает армию, которая побеждает Вортигерна, Хенгиста и организывает быт Малой Британии так, что долгий простой значительной военной силы не грозит бедностью народу.

Поскольку имена Амвросия и Вортигерна связаны с войной и правление обоих фактически было непрекращающимся отставанием своей территории и статуса, негативный смысл символа также реализуется во всех заложенных в него семантических оттенках.

Семантика перерождения связана с политической ситуацией в Британии: именно победа Амвросия над Вортигерном и саксами стала началом возрождения Британии как единого государства и суверенной страны.

Продолжая говорить о гербах и знаменах, мы не можем не упомянуть о кабана – символе Корнуолла. Правитель Корнуолла, Горлуа в романе ассоциируется с животным на своем знамени: *A boar. The Boar of Cornwall. Ambrosius' commander of the left was none other than the greybeard Gorlois, lord of Tintagel* [2. С. 190]. Кабан древним кельтам виделся сильным и опасным воином, символом гостеприимства, богатства, бесстрашия [10]. Король Горлуа полностью соответствует данному описанию: его храбрость проявилась не только на поле битвы, но и в многолетней поддержке Амвросия. Даже когда многим кажется, что он присоединился к Вортигерну, он продолжает собирать сведения для красного дракона: *Then, sir, I should rather ask you what your business is with Vortigern?*" «*The same as yours, Merlin Ambrosius*». *I saw his teeth gleam in his beard. «I came north to see for myself, and to send word back to him. The West has waited long enough, and the time will be ripe, come spring*" [2. С. 174]. Короля Горлуа уважают в Британии, он командует левым крылом армии Амвросия, которое состоит из присоединившихся к армии повстанцев. Именно это уважение и любовь стали причиной того, что, даже ради своей любви к Игрейне, Утер не стал ссориться с Горлуа.

Пятая и последняя часть романа названа «Пришествие медведя», а ее кульминацией является зарождение новой жизни – жизни Артура. По некоторым источникам, само имя «Артур» произошло от кельтского «медведь». Из этого можно заключить, что медведь как анималистический символ непосредственно связан с Артуром.

Впервые медведь упоминается в предсказании Мерлина Вортигерну: "...Then a bear coming out of Cornwall to sweep the field clear" – "A bear? You mean the Boar, surely; that's Cornwall 's badge. Hm. Then he may be still for my father after all..." – "Berric said a bear. Artos was the word...he took notice, because he wondered about it himself. But you were clear about it, he says. Artos, you called him, Arthur some name like that" [2. С. 168]. Впоследствии медведь становится тем животным, которое олицетворяет Артура и переходит на его герб. Медведь в кельтской символике ассоциируется с огромной физической силой, чувством справедливости, свирепостью в отстаивании границ своего жилища и связью с предками [8]. Артур становится тем королем, который смог объединить Британию, его деятельность стала итогом всей деятельности Пендрагонов, поэтому очень логичным представляется связать образ будущего верховного короля Британии с медведем и углубить, таким образом, понимание образа легендарного предводителя бриттов.

Суммируя все вышесказанное, мы можем подвести следующие итоги, что анималистическая символика занимает центральное место в романе. Данный вывод подтверждается присутствием названий животных в заголовках частей романа, частотностью анималистических, прежде всего, орнитологических, сравнений и прямой ассоциацией некоторых персонажей с животными. Анималистическая система образов помогает углубить понимание персонажей, фигурирующих в романе, создать более яркие, объемные и запоминающиеся образы.

В романе преобладает кельтская символика, однако М. Стюарт не ограничивается рамками одной символической системы, добавляя элементы и христианской, и греческой мифологии, как видно из приведенных выше примеров. Очевидно, это является одним из приемов создания аутентичной обстановки Британии того времени, в быте которой смешались множество верований, традиций разных народов и их языков.

#### Список литературы

1. Васильченко, С. Кельтская мифология (энциклопедия) [Текст] / С. Васильченко. – М.: Эксмо, 2002.
2. Stewart, M. The Crystal Cave [Текст] /M. Stewart. – London: Coronet Books, 1970

#### Spisok literatury

1. Vasil'chenko, S. Kel'tskaja mifologija (jenciklopedija) [Tekst] / S. Vasil'chenko. – M.: Jeksmo, 2002.
2. Stewart, M. The Crystal Cave [Tekst] /M. Stewart. – London: Coronet Books, 1970

3. Стюарт, М. Хрустальный грот. Полье холмы (авторский сборник) [Текст] / М. Стюарт. М.: АСТ, 2001.
4. Росс, Э. Кельты-язычники. Быт, религия, культура [Текст] / Э. Росс / Пер. с англ. Н. Ю. Чехнодарова. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2005. – 255 с.
5. Солодуб, Ю. П. Textoобразующая функция символа в художественном произведении [Текст] / Ю. П. Солодуб. – М.: Филологические науки. – № 4. – 2000. – С. 47–55.
6. Купер, Дж. Энциклопедия символа [Электронный ресурс] / Дж. Купер. – URL : [www.files.ariom.ru](http://www.files.ariom.ru)
7. Маковский, М. М. Язык – миф – культура: Символы жизни и жизнь символов [Текст] / М. М. Маковский. – М., 1996. – 330с.
8. Celtic Animal Symbols The Myth, the Magic, the Mystery [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.fantasy-ireland.com>
9. Кельтская мифология [Электронный ресурс]. – URL: <http://godsby.ru/celts/index.html>
10. Nooden L. Animal Symbolism in Celtic Mythology [Текст] / L. Nooden // A paper for Religion 375 at the University of Michigan [Электронный ресурс]. – URL: [www-personal.umich.edu/~lars/rel375.html](http://www-personal.umich.edu/~lars/rel375.html)
3. Stjuart, M. Hrustal'nyj grot. Polye holmy (avtorskij sbornik) [Tekst] / M. Stjuart. M.: AST, 2001.
4. Ross, Je. Kel'ty-jazychniki. Byt, religija, kul'tura [Tekst] / Je. Ross / Per. s angl. N. Ju. Chehnodarova. – M.: ZAO Centr-poligraf, 2005. – 255 s.
5. Solodub, Ju. P. Tekstoobrazujuwaja funkcija simwola v hudozhestvennom proizvedenii [Tekst] / Ju. P. Solodub. – M.: Filologicheskie nauki. – № 4. – 2000. – S. 47–55.
6. Kuper, Dzh. Jenciklopedija simwola [Jelektronnyj resurs] / Dzh. Kuper. – URL : [www.files.ariom.ru](http://www.files.ariom.ru)
7. Makovskij, M. M. Jazyk – mif – kul'tura: Simvolj zhizni i zhizn' simwolov [Tekst] / M. M. Makovskij. – M., 1996. – 330s.
8. Celtic Animal Symbols The Myth, the Magic, the Mystery [Jelektronnyj resurs]. – URL: <http://www.fantasy-ireland.com>
9. Kel'tskaja mifologija [Jelektronnyj resurs]. – URL: <http://godsby.ru/celts/index.html>
10. Nooden L. Animal Symbolism in Celtic Mythology [Teskt] / L. Nooden // A paper for Religion 375 at the University of Michigan [Jelektronnyj resurs]. – URL: [www-personal.umich.edu/~lars/rel375.htm](http://www-personal.umich.edu/~lars/rel375.htm)



## МОТИВ ПАМЯТИ В ТВОРЧЕСТВЕ В. В. НАБОКОВА

М. М. Идрисова

*В настоящей статье рассматриваются мотивы памяти, проходящие через все творчество В. Набокова. Память у В. Набокова является разновидностью отраженного восприятия мира. Она помогает воссоздавать ушедшие миры, погружая героев в волшебное циклическое время.*

**Ключевые слова:** мотив, память, реальность, мир.

Лучшее, что мы способны сделать, -  
это попытаться удержать  
пятна радужного света,  
порхающие в нашей памяти.

**В. В. Набоков**

Мотивы памяти, воспоминания проходят через все творчество В. В. Набокова. Даже написание собственных произведений он приравнивает к процессу воспоминания: «Это странно, я как будто помню свои будущие вещи, хотя даже не знаю, о чем будут они. Вспомню окончательно и напишу» [11. С. 150]. Эти мотивы объединяют все его произведения в единое целое. Память помогает «воссоздавать погибшие миры, их самые сокровенные детали» [14. С. 180]. Воспоминания преобразуют живой мир материи, звуков, красок являя собой «проекцию мира души» [2. С. 145].

В многослойной реальности набоковских романов воображаемые и реальные миры часто меняются признаками, существуют синхронно, параллельно. Воспоминания, воображение, повседневная жизнь переплетаются настолько, что возникает ощущение дезорганизованности мира вокруг героев. Из-за неожиданного коварства, капризности памяти, ее способности девальвировать время «герой действительно может очутиться в прошлом, как в другой стране: такую плотность и яркость в романном пространстве и времени память придает миру воспоминания» [9. С. 160].

Память у В. Набокова является разновидностью отраженного восприятия мира. «Она может быть настырной, зрячей и ослепшей,

близорукой и дальноруккой, капризной и податливой» [12. С. 88]. Нередко в романах В. Набокова она произвольна и овеществлена, имеет свои углы, осязание. Память, как рок, все время возвращается. Память погружает героев в это волшебное циклическое время, где они находят все, что «было правильно» и что, казалось, потеряно навеки. Мотив этого обретения, узнавания образует особый «узор» в набоковском тексте, который всегда связан с бессмертием и с искусством. Но в этом же тексте демонстрируется не только созидающая, но и разрушительная сила памяти. Память ломает привычное время, она ради «погибшего мира» прошлого заставляет героя забыть настоящее, она умеет обманывать и лгать, предавать и мучить.

Миру памяти, мечты, творческого воображения противопоставляется повседневная действительность. Связующим звеном между ними становится мир вещей, который придает плотность, ответственность ткани произведения, стремясь превратить читателя в зрителя.

Изображение вещи у В. Набокова, не теряя конкретности, всегда стремится к многомерности и многоплановости, а в ряде контекстов становится как бы двойным тропом: метонимией и метафорой одновременно – метонимией, потому что имеет отпечаток мира своего создателя или владельца, и метафорой, потому что, воспринимая вещь, сознание улавливает в ней некое неожиданное сходство.

Примером может служить его первый роман «Машенька», в котором, используя прием воспоминания, писатель воскрешает прошлое главного героя – Ганина.

Роман начинается со слова «воспоминание». Здесь автор использует эпиграф из первой главы «Евгения Онегина» А. С. Пушкина:

«Вспомня прежних лет романы,  
Вспомня прежнюю любовь...»

Эпиграф приглашает читателя разделить воспоминание одновременно литературное и экзистенциальное. Первое и второе неразделимы и заполняют собой все пространство романа. Они создают двухмерную реальность: прошлое главного героя (мир воспоминаний) и настоящее (берлинское) существование. В берлинском существовании действие происходит весной, в русском пансионе. Все события четко делятся по дням недели – со вторника по субботу, пять дней. Символом времени героев живущих в пансионе становится образ стеклянного дома, колеблющегося и плывущего куда-то. Этот образ трансформируется у главного героя в унылый дом

потерянных теней, сквозь который проходит сама жизнь, не задевая его жильцов.

Эта скучная, добротная реальная жизнь благодаря силе воспоминаний Ганина чудесным образом переплетается с миром прошлого времени, даже в какой-то момент подменяет его. Этот мир, спрятанный в закоулках памяти главного героя, воскресает в самый неожиданный момент, благодаря случайно увиденной фотографии в комнате Алферова, соседа по пансиону. Весь его «чудесный неожиданный» роман развивается на улице. Он перестает чувствовать реальное время. Воспоминание и реальная жизнь меняются местами. Такое перемещение всегда оказывается неожиданным, рассчитанным на «своего» читателя. Весь роман длится четыре берлинских дня. Но они охватывают в мире воспоминаний довольно значительный промежуток времени в жизни Ганина, около трех лет.

Письма Машеньки и Ганина становятся единственным способом для главного героя вернуть и сохранить связь с потерянным временем. Прочитав все эти письма заново, Ганин оглядывается по сторонам с ощущением призрачности настоящего. Даже на следующий день, при дневном свете, это ощущение не проходит – «все казалось не так поставленным, непрочным, перевернутым как в зеркале» [10. С. 110]. Он понимает, что «желтый блеск свежего дерева был живее самой живой мечты о минувшем» [10. С. 111]. Это далекое прошлое, вновь воскресшая и пережитая любовь становятся началом его будущего. «И вот, на последних страницах романа наступает двойное (если не тройное) пробуждение, и все предыдущее оказывает «сном во сне» [7. С. 121]. Ганин снова обретает свободу – свободу от прошлого, но не его забвение. Некогда, расставшись с возлюбленной, он попросту забыл ее. Расплатой было духовное оскудение и болезненная апатия. А воссоединение с прошлым в полноте переживания дарует ему свободу от него и готовность к следующему этапу жизни. Такая свобода возможна благодаря причудливости набоковской памяти.

### **Список литературы**

1. Аверин, Б. Дар Мнемозины: романы Набокова в русской автобиографической традиции [Текст] / Б. Аверин. – СПб, 2003.
2. Анастасьев, Н. Владимир Набоков. Одинокий король [Текст]

### **Spisok literatury**

1. Averin, B. Dar Mneoziny: romany Nabokova v russkoj avtobiograficheskoj tradicii [Tekst] / B. Averin. – SPb, 2003.
2. Anastas'ev, N. Vladimir Nabokov. Odnokij korol' [Tekst] /

- / Н. Анастасьев. – М., 2002.
3. Бицилли, П. Статьи: история, культура, литература [Текст] / П. Бицилли // Русская литература . – 1990. – № 2. – С. 45.
4. Бойд, Б. Владимир Набоков. Русские годы [Текст] / Б. Бойд. – СПб, 2001.
5. Ерофеев, В. Русский метароман В. Набокова [Текст] / В. Ерофеев // Вопросы литературы. – 1988. – № 10. – С. 50–56.
6. Йен Чинг-Чиа Специфика пространственно-временной организации в русскоязычных романах В. В. Набокова [Текст]. – М., 1999.
7. Левин, Ю. Заметки о «Машеньке» В.В. Набокова [Текст] / Ю. Левин // Левин Ю. Избранные труды. Поэтика. Семиотика. – М., 1998.
8. Маликова, М. Набоков: Автобио-графия [Текст] / М. Маликова. – СПб, 2002.
9. Мещанский, А. Художественная концепция творческой личности в произведениях В. Набокова [Текст] / А. Мещанский. – Архангельск, 2002.
10. Набоков, В. Собрание сочинений в 4 т. [Текст] / В. Набоков. – М., 1990.
11. Набоков о Набокове и прочем. Интервью, рецензии, эссе [Текст]. – М., 2002.
12. Рягузова, Л. Система эстетических и теоретико-литературных понятий В. В. Набокова
- N. Anastas'ev. – M., 2002.
3. Bicilli, P. Stat'i: istorija, kul'tura, literatura [Tekst] / P. Bicilli // Russkaja literatura . – 1990. – № 2. – S. 45.
4. Bojd, B. Vladimir Nabokov. Russkie gody [Tekst] / B. Bojd. – SPb, 2001.
5. Erofeev, V. Russkij metaroman V. Nabokova [Tekst] / V. Erofeev // Voprosy literatury. – 1988. – № 10. – S. 50–56.
6. Jen Ching-Chia Specifika prostranstvenno-vremennoj organizacii v ruskojazychnyh romanh V. V. Nabokova [Tekst]. – M., 1999.
7. Levin, Ju. Zametki o «Mashen'ke» V.V. Nabokova [Tekst] / Ju. Levin // Levin Ju. Izbrannye trudy. Pojetika. Semiotika. – M., 1998.
8. Malikova, M. Nabokov: Avtobio-grafija [Tekst] / M. Malikova. – SPb, 2002.
9. Mewanskij, A. Hudozhestvennaja koncepcija tvorcheskoj lichnosti v proizvedenijah V. Nabokova [Tekst] / A. Mewanskij. – Arhangel'sk, 2002.
10. Nabokov, V. Sobraenie sochinenij v 4 t. [Tekst] / V. Nabokov. – M., 1990.
11. Nabokov o Nabokove i prochem. Interv'ju, recenzii, jesse [Tekst]. – M., 2002.
12. Rjaguzova, L. Sistema jesteticheskikh i teoretiko-literaturnyh ponjatij V. V. Nabokova

[Текст] / Л. Рягузова. – Краснодар, 2001.

13. Силантьев, И. Мотив в системе художественного повествования. Проблемы теории и анализа [Текст] / И. Силантьев. – Новосибирск, 2001.

14. Ухова, Е. Призма памяти в романах В. Набокова [Текст] / Е. Ухова // Вопросы литературы. – 2003. – № 4. – С. 159–166.

15. Шраер, М. Набоков: Темы и вариации [Текст] / М. Шраер. – СПб, 2000.

16. Шульман, М. Набоков. Писатель [Текст] / М. Шульман. – СПб, 1997.

[Tekst] / L. Rjaguzova. – Krasnodar, 2001.

13. Silant'ev, I. Motiv v sisteme hudozhestvennogo povestvovani-ja. Problemy teorii i analiza [Tekst] / I. Silant'ev. – Novosibirsk, 2001.

14. Uhova, E. Prizma pamjati v romanah V. Nabokova [Tekst] / E. Uhova // Voprosy literatury. – 2003. – № 4. – S. 159–166.

15. Shraer, M. Nabokov: Temy i variacii [Tekst] / M. Shraer. – SPb, 2000.

16. Shul'man, M. Nabokov. Pisatel' [Tekst] / M. Shul'man. – SPb, 1997.

## **ОСОБЕННОСТИ ПОЛИФОНИЧНО ОРГАНИЗОВАННОЙ СТРУКТУРЫ РОМАНА А. МЕРДОК «ЧЕРНЫЙ ПРИНЦ»**

**Н. Р. Уварова**

*Статья посвящена анализу полифонической структуры романа А. Мердок «Черный принц». Автор использует различные приемы для создания полифонии. Само название романа отсылает читателя к другому тексту («Гамлет»), что создает основу для диалога между двумя литературными произведениями. Композиция романа, неоднозначность и сложность персонажей, столкновение различных точек зрения, аллюзии и цитаты рассматриваются как знаки полифонии.*

**Ключевые слова:** художественный текст, приемы создания полифонии.

В статье рассматриваются некоторые приемы и принципы построения многоголосого повествования на материале конкретного литературного произведения.

М. М. Бахтин создает теорию полифоничности, в свете которой рассматривает понятие чужого слова. Ученый считает, что нет и не может быть изолированного высказывания. «Оно только звено в цепи и вне этой цепи не может быть изучено. За каждым текстом стоит система языка. В тексте ей соответствует все повторенное и воспроизводимое... (данность). Но одновременно каждый Текст (как высказывание) является чем-то индивидуальным, единственным и неповторимым, и в этом весь смысл его» [2. С. 283]. «Все данное как бы создается заново в созданном, преобразается в нем» [2. С. 299].

М.М. Бахтин высказывает предположение, что, возможно, «одноголосое» слово является «негодным для подлинного творчества» и «всякий подлинно творческий голос может быть только вторым голосом в слове» [2. С. 289]. Важнейшая категория эстетики М. Бахтина – «Автор (и соответственно Читатель). Автор – творец определяется как конститутивный момент художественной формы» [1. С. 58].

Согласно М. М. Бахтину, в прозаическом тексте сущность полифонии состоит «именно в том, что голоса здесь остаются самостоятельными и, как таковые, сочетаются в единстве высшего порядка,

чем в гомофонии. Если уж говорить об индивидуальной воле, то в полифонии именно и происходит сочетание нескольких индивидуальных волей, совершается принципиальный выход за пределы одной воли. Можно было бы сказать так, художественная воля полифонии есть воля к сочетанию многих волей, воля к событию» [2. С. 25].

Идеи Бахтина нашли продолжение и развитие в трудах отечественных и зарубежных ученых. Многочисленные исследования показали, что способность текста к полифонии повышает его выразительные возможности. Все о чем идет речь в художественном произведении – это всегда опосредованный рассказ, принадлежащий создателю текста. Но условно повествование ведет не автор, а рассказчик. При этом число опосредованных нарративных систем может быть бесконечно.

В настоящее время лингвистическая полифония может рассматриваться в широком и узком смысле.

И. А. Шипова приводит следующие определения изучаемого феномена.

В узком смысле полифония – это возможность включения в текст высказываний нескольких субъектов речи, что позволяет передать субъектные характеристики с модальной оценкой высказывания либо автора, либо его персонажа, данного в соответствующей авторской интерпретации [8. С.93].

В широком смысле это понятие включает любые изменения в повествовательной перспективе, дающие возможность расширить рамки повествования, позволяющие достичь приращения смыслов и создающие дополнительные подтексты. Согласно данной трактовке, полифония включает в себя любые явления, подпадающие под определение «чужая речь», т.е. высказывания другого субъекта, лежащие вне данного контекста.

Придерживаясь широкого определения полифонии, рассмотрим особенности композиционно-речевой структуры романа Айрис Мердок «Черный принц».

Роман «Черный принц» – это вариация традиционной повествовательной формы – мистификации с «найденной рукописью», формы, распространенной в просветительской и романтической литературе XIII-XIX веков, но в данном случае приближенной уже к форме, характерной для века XX к «роману о романе». «Черный принц» – это стилизация под рукопись одного из персонажей – писателя Брэдли Пирсона. Рукопись публикуется после его смерти и

сопровождается предисловием и послесловием его друга, издателя Локсия и четырьмя «постскриптумами». Локсий, друг Брэдли Пирсона, морально помог ему довести свой рассказ до конца, представил миру эту рукопись и дал ей свою оценку.

Будучи несправедливо обвиненным в убийстве своего друга Арнольда Баффина, Брэдли Пирсон аргументирует свою невиновность единственным неунизительным для него способом – пишет книгу. Пирсон не хочет, чтобы описываемые события носили субъективный характер, поэтому включает в роман письма тех персонажей, действия которых определенным образом говорят об их прямом или косвенном причастии к совершенному преступлению.

Сопоставление в одном произведении разных персонажей позволяет представить разные точки зрения на происходящее и даже сталкивать эти точки зрения, что придает изображению объемность [4. С. 53].

После рассказа Пирсона о его любви к Джулиан, дочери убитого друга, об отношениях с Баффинами, и о том, как мать Джулиан убила мужа, следуют монологи других персонажей – Рейчел, Кристиан, Джулиан, Марло, и все они, каждый по-своему, стремятся опровергнуть исповедь героя и доказать, что именно он является убийцей Арнольда Баффина. В эту рамку включена основная часть романа, имеющая название **«The Black Prince. A Celebration of Love»** и представляющая собой ту книгу, которую Брэдли написал в тюрьме и оставил после своей смерти на суд читателей.

Само название книги многозначно. Оно ассоциируется и с образом Гамлета как великим символом подлинного искусства, и с безумной, но возвышенной страстью – «черным эросом», и с платоновским толкованием аполлоновского начала как сочетания любви и творческого озарения [6. С. 156].

Неоднократная отсылка читателя к текстам других авторов создает условия для их коммуникации, способствует приращению смысла романа. Цитация как представление чужого текста в принимающем тексте также позволяет говорить о коммуникации текстов, об их перекличке. Цитация, по словам Н. А. Кузьминой, представляет собой когнитивную универсалию и выполняет функцию объединения «старого» и «нового» текста, «подключает» авторский текст к чужому. Фундаментальным свойством цитации является ее одновременная отнесенность к двум системам – тексту-источнику и принимающему тексту [5. С. 217].



Обратимся к примеру, в котором читатель вновь отсылается к Шекспиру, на этот раз к его трагедии «Король Лир».

В ходе разговора с Джулиан Брэдли Пирсон пытается хвалить книги ее отца, отмечая, что он умеет строить сюжет, а умение строить сюжет – это тоже искусство. Джулиан же называет творчество отца «мертвечиной». Пирсон шутливо укоряет ее цитатой из «Короля Лира»: «So young and so untender». На это следует ответ из того же произведения: «So young, my lord, but true». Таким образом, благодаря включению цитаты происходит расщепление повествования на голоса.

Созданию полифонизма способствует также расщепленность Б. Пирсона как персонифицированного автора-повествователя на две ипостаси. Он сочетает в себе функции действующего лица и повествователя. Б. Пирсон становится объектом собственного наблюдения и анализа, отстраняясь в качестве наблюдателя от самого себя и глядя на собственную личность как бы со стороны. Взаимодействие повествующего и изображенного субъектов можно рассматривать как проявление своеобразного диалога между различными категориальными формами Я-повествователя. В «Прологе» Пирсон говорит из своего настоящего, держась на определенном расстоянии от своего прошлого «я».

“Although several years have now passed since the events recorded in this fable, I shall in telling it adopt the modern technique of narration, allowing the narrating consciousness to pass like a light along its series of present moments, aware of the past, unaware of what is to come. I shall, that is, inhabit my past self and, for the ordinary purposes of story-telling, speak only with apprehensions of that time, a time in many ways so different from the present. So for example I shall say, I am fifty-eight years old”, as I then was. And I shall judge people inadequately, perhaps even unjustly, as I then judged them... And now I am speaking, as I explained, in the persona of the self of several years ago [9. С. 12].

Амбивалентность повествующего субъекта, его удаленность от личности автора, самой А. Мердок, определяет сложность раскрытия авторской оценки к изображаемому. Возрастает идейная нагрузка на каждый художественный компонент произведения, на сюжет и композицию. Важную роль играет соотношение точки зрения рассказчика и других персонажей, которые в конце романа получают слово. О. А. Харитонов говорит о полифоническом способе композиции произведения. Полифоническая композиция – такое постро-

ение произведения, в котором различные точки зрения повествовательных инстанций, преломляющих сюжет произведения в той или иной перспективе, не подчинены одна другой, но позиционируются как равноправные. «Точка зрения» играет важную роль при трансформации текста в воображаемый мир литературного произведения. Композиционный полифонизм усиливает эффект «референциальной иллюзии» (Р. Барт) в восприятии читателя, который вполне осознавая вымышленность произведения, между тем ожидает от произведения его соответствия сложной действительности, и в этом соответствии видит ценность произведения» [7. С. 78].

В целом, полифоническая композиция характеризуется нелинейностью повествовательного развертывания, противопоставляя одному единственному варианту событий его различные версии. Особенностью композиционного полифонизма является нарушение логических, причинно-следственных связей, смещение акцентов.

Если рассматривать роман А. Мердок как детективный, то прием композиционного полифонизма составляет загадку повествования, тем самым, формируя многомерное и порой амбивалентное представление относительно содержания событийного ряда, складывающееся у читателя после прочтения произведения. Использование приема композиционного полифонизма в данном романе позволяет лучше раскрыть характеры действующих лиц, придает произведению большую степень таинственности, остроту сюжета, напряженный динамизм и драматизм.

Используя композиционный полифонизм как прием расположения художественного материала, автор, во-первых, снимает автоматизм восприятия, провоцируя обострение его активности; во-вторых, достигает, пускай и условно, эффекта вероятностной достоверности реального события; в-третьих, путем сложения субъективных точек зрения создает многомерную картину событий, благодаря чему ему удается достичь стереометрического эффекта изображения [7].

Книгу Пирсона с брезгливым недоброжелательством рассматривают его оппоненты, обвиняющие писателя в том, что он пристрастно и неверно изложил в ней действительно случившуюся историю, и дают ей следующие оценки: *a disgraceful publication, his own fantastic conception of what happened, a sort of mad adolescent dream, such as might interest a psychologist, this dreamy-fantasy nonsense* [9.С. 398].

Очень значительны по своему смыслу и выразительности четыре «постскриптума» в финале произведения. Их парадоксальный ха-

раактер оттеняет мотив отчуждения человека и виновность тех, кто создает это отчуждение. Никто из четырех авторов «постскриптумов» не способен понять Пирсона. Все они говорят как будто бы о какой-то совершенно другой персоне; и другого, непонятого им человека они могут запросто обвинить в убийстве, не утруждая себя заботой об истине и справедливости. Они собственно уже уничтожают человека, представляя его не таким, каков он есть на самом деле. Так, например, Ф. Марло объявляет Б. Пирсона гомосексуалистом, мазохистом, параноиком, отягощенным Эдиповым комплексом: He has the classical symptoms of the Oedipus complex... He is homosexual. Most artists are homosexual... He has the typic narcissism of the breed. ... Bradley is a masochist.. Bradley Pearson, the Paranoic from the Paper Shop [9. С. 399].

По версии Марло, Пирсон испытывал физическое влечение к А. Баффину, а в Джулиан он влюбился, когда увидел ее в костюме Гамлета, ошибочно приняв за юношу: He falls in love with her when he imagines her as a man... he mistakes her for a boy. ... It was Arnold whom he loved and Arnold whom he hated. ... Arnold symbolized the focus of passion [9.С.399].

Далее Марло пытается доказать, что Брэдли назвал свою книгу «Черный принц» (**Black Prince**), так как отождествлял себя с черным эросом: We have only to consider the two initial letters of his name (Black Prince, Bradley Pearson) [8. С. 401].

Особенно агрессивно обвиняет Пирсона Рэйчел Баффин, убившая собственного мужа, так как ей очень важно отвести от себя подозрения. Она заявляет, что Пирсон всегда страдал комплексом неполноценности, стыдился своего социального происхождения, завидовал успеху ее мужа, к тому же, был влюблен в нее, а она не отвечала взаимностью: B. P. is a person without dignity; a person painfully conscious of inferiority, an unhappy disappointed man, ashamed of his social origin and his illiteracy, stupidly ashamed of his job; he was a sort of parasite, he was very envious of my husband's success; this envy was an obsession; he was eaten up by it [9. С. 403–405].

Парадокс и убийственная ирония заключается в том, что авторы «постскриптумов» невольно сами себя разоблачают: ведь каждый из них судит о характере «убийцы», т.е. о Пирсоне, по самому себе, видит в нем только то, что доступно его разумению, – свои эгоистические страстишки, которые как раз и были чужды Пирсону, враждебны ему и могли только быть силами, извне направленными

против него и погубившими его. Пирсона понимает только один человек – его друг и издатель его книги Локсий [6. С. 161].

Форма построения произведения в виде монтажа разрозненных точек зрения и расфокусировки в пространственном, временном и психологическом планах наиболее оптимальна для восприятия человеческого сознанием разрозненной действительности как объемной картины. Подобное усложненное построение романа, в конечном счете, восходит к ощущению, что мир стал огромным и сложным, что он переполнен знаниями, слишком трудными для постижения традиционными способами.

Композиционный полифонизм создает сложную конструкцию романа, которая представляет собой мир человеческого сознания как поле взаимодействия различных сознаний, отношений, позиций, точек зрения, «языков» как целостных мировоззрений, вступающих между собой в диалог.

Система авторов-повествователей порождает в произведении соответствующее количество повествовательно-речевых систем, что в свою очередь влечет за собой создание речевого полифонизма повествования. Основу стиля повествовательной речи составляет разноголосие, сведенное в единство [3. С. 105]. Основу композиционно-стилистической организации повествовательной речи составляют две ведущие группы. Авторская речь во всех ее разнообразных разновидностях и стилизованная речь, также в ее многочисленных формах. Эти разнородные стилистические единства, входя в произведение, сочетаются в нем в стройную систему, создавая речевое многоголосье. Внешнюю основу речевого многоголосия составляет монолог, который внутренне перерезан диалогическими отношениями. Автор-повествователь ведет повествование как бы разными голосами, переходя с собственного голоса на голоса героев произведения.

Таким образом, полифония в художественном тексте является очень сложным феноменом, в создании которого участвуют многочисленные лингвистические средства и приемы, заслуживающие специального изучения.

#### **Список литературы**

1. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет [текст] / М. М. Бахтин.

#### **Spisok literatury**

1. Bahtin, M. M. Voprosy literatury i jestetiki. Issledovanija raznyh let [tekst] / M. M. Bahtin. – М.:

- М.: Худож. лит., 1975. – 504 с.
2. Бахтин, М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа [Текст] / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 281 – 307.
3. Брандес, М. П. Предпереводческий анализ текста [Текст] / М. П. Брандес, В. Н. Провоторов. – М.: НВИ – тезаурус, 2003. – 244 с.
4. Виноградова, Е. М. Закономерности и аналогии эпистолярного повествования в художественном произведении [Текст] / Е. М. Виноградов // Русский язык в школе. – 1991. – № 6. – С.54 – 58.
5. Кузьмина, Н. А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка [Текст] / Н. А. Кузьмина. – Екатеринбург; Омск, 1999. – 268с.
6. Михальская, Н. П. Английский роман XX века [Текст] / Н. П. Михальская, Г. В. Аникин: Учеб. пособие для филол. специальностей. – М.: Высш. школа. – 1982. – 192 с.
7. Харитонов, О. А. Композиционный полифонизм в романе XX века [Текст] / О. А. Харитонов // Классические и неклассические модели мира в отечественной и зарубежной литературе: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград, 2006. – С. 78 – 83.
8. Шипова, И. А. Приемы полифонического звучания тек-
- Hudozh. lit., 1975. – 504 s.
2. Bahtin, M. M. Problema teksta v lingvistike, filologii i drugih gumanitarnyh naukah. Opyt filosofskogo analiza [Tekst] / M. M. Bahtin // Jestetika slovesnogo tvorchestva. – M.: Iskusstvo, 1979. – S. 281 – 307.
3. Brandes, M. P. Predperevodcheskij analiz teksta [Tekst] / M. P. Brandes, V. N. Provotorov. – M.: NVI – tezaurus, 2003. – 244 s.
4. Vinogradova, E. M. Zakonomernosti i analogii jepistoljarnogo povestvovanija v hudozhestvennom proizvedenii [Tekst] / E. M. Vinogradov // Russkij jazyk v shkole. – 1991. – № 6. – S.54 – 58.
5. Kuz'mina, N. A. Intertekst i ego rol' v processah jevoljucii poeticheskogo jazyka [Tekst] / N. A. Kuz'mina. – Ekaterinburg; Omsk, 1999. – 268s.
6. Mihal'skaja, N. P. Anglijskij roman XX veka [Tekst] / N. P. Mihal'skaja, G.V. Anikin: Ucheb. posobie dlja filol. special'nostej. – M.: Vyssh. shkola. – 1982. – 192 s.
7. Haritonov, O. A. Kompozicionnyj polifonizm v romane XX veka [Tekst] / O. A. Haritonov // Klassicheskie i neklassicheskie modeli mira v otechestvennoj i zarubezhnoj literature: materialy mezhdunar. nauch. konf. – Volgo-grad, 2006. – S. 78 – 83.
8. Shipova, I. A. Priemy polifonicheskogo zvuchanija tek-

ста как его языковая характеристика (на материале романа Теодора Фонтане «Frau Jenny Treibel») [Текст] / И. А. Шипова // Лингвистические чтения – 2010. Цикл 6. Материалы международ. научно-практ. конф. 27 февраля 2010г. Пермь. – Пермь: Прикамский социальный институт, 2010. – С. 92 – 96.

9. Murdoch, Iris. The Black Prince [Текст]. – Penguin Books Ltd., 1975. – 416 с.

sta kak ego jazykovaja karakteristika (na materiale romana Teodora Fontane «Frau Jenny Treibel») [Tekst] / I. A. Shipova // Lingvisticheskie chtenija – 2010. Cikl 6. Materialy mezhdunar. nauchno-prakt. konf. 27 fevralja 2010g. Perm'. – Perm': Prikamskij social'nyj institut, 2010. – S. 92 – 96.

9. Murdoch, Iris. The Black Prince [Tekst]. – Penguin Books Ltd., 1975. – 416 с.

**ТРОЯНСКОЕ ПЛЕМЯ ТЕВКРОВ.  
ОПЫТ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ  
ЭТНОНИМА И ЕГО ЯЗЫКОВОЙ КЛАССИФИКАЦИИ**

**А. А. Воронков**

*В статье рассматривается этимология названия троянского племени тевкров (Τευκροί). Выстраивается последовательность образования прототипов данного этнонима на разных этапах деления индоевропейского праязыка. Сравнение диалектных различий позволяет классифицировать место языка троянских племён.*

**Ключевые слова:** Троя, язык троянцев, ликийский язык, фракийский язык, пеласги, иранские языки, палеобалканские языки, диалектное членение индоевропейского праязыка, этрусски, «Война лягушек и мышей».

В античной литературе большой популярностью пользовалась героико-комическая поэма «Война лягушек и мышей» («Батрамиомахия»), написанная в VI или V веке до н.э.. Литературоведы считают, что её автором был Пигрет из Галикарнасса, хотя долгое время авторство приписывали самому Гомеру. По сюжету поэмы, являющейся пародией на «Илиаду», мыши объявляют войну лягушкам, в итоге лягушки одерживают победу. Согласно распространённому толкованию в образе лягушек представлены эллины, потому, что они расселились по берегам Эгейского моря, подобно лягушкам, сидящих вокруг пруда. Однако остаётся вопросом, почему троянцы представлены мышами, и нет ли под этими трактовками каких-то реальных исторических оснований?

Лягушка в мифологии связана с водой, особенно с дождём, и эта связь производит мотив её небесного происхождения, рождения от Громовержца [11. С. 287]. В архаичных мифах лягушка зачастую тождественна черепахе, на которой стоит земной диск. Некоторые виды черепах в древности водились в Центральной Европе. Эти земноводные представлялись очень близкими существами. В румынском языке черепаха именуется дословно «лягушка с панцирем» - *broască testoasă* (рум. *broască* – «лягушка», ср. алб. *breshkë* – «черепаха»). Древнегреческие слова *χελίς, χελώνη* – «черепаха»,

созвучны самоназванию «эллинов» (производное от значения «светлый») и имени Елены, из-за которой возникла Троянская война. Черепаша является атрибутом Афродиты, а мифологическая предыстория Троянской войны заключается в споре за первенство в красоте между Афродитой, Афиной и Герой. Спор между богинями было суждено рассудить троянскому царевичу Парису, присудившему победу Афродите. Отсюда автор поэмы мог обыгрывать это созвучие.

В свою очередь мышь – символ Аполлона. Мышь имеет способности к предсказаням, особенно относительно грозы, перед которой мыши начинают оживлённо двигаться. Отсюда тоже возникает мотив об её происхождении от Громовержца, как и у лягушки [10. С. 52, 63-64]. В регионе Балкан и Малой Азии символика мыши занимала исключительное положение. Малоазийский прототип Аполлона представлял хтоническое божество плодородия, связанное с землей, и изображался в образе мыши или сидящим на мыши, одно из его имён Απολλων Σμίνθεύς (от др.-греч. σμίνθος – «мышь»), центры его культа были в Троаде и на ряде островов. В. Н. Топоров убедительно обосновал связь мышей, двигающихся перед грозой с образами Муз искусств окружающих классического Аполлона Музагета и этимологическую связь этих слов [10. С. 38, 52-53], принадлежащих к фракийской мифологии [10. С. 75] и с высокой степенью вероятности фракийскому языку [10. С. 82]. В «Батрамиомахии», в эпизоде первого знакомства представителей племён мышей и лягушек, в комическом свете обыгрывается их **бахвальство происхождения** от олимпийских богов.

Немаловажен тот факт, что Аполлон считался небесным патроном-покровителем Трои. В этногенезе населения Троады основное место принадлежало племени тевкров (Τευκροί). Их название в «Илиаде» часто употребляется как синоним троянцев. Ко времени Троянской войны раннефракийские элементы преобладали в составе племенной общности тевкров, которые считались древнейшими обитателями Троады [5. С. 207]. Этноним троянцев – *тевкры*, объясняется Л. А. Гиндиным и В. Л. Цымбурским из и.-е. \*teuk – «род, племя» и сопоставляется с др.-инд. *tokam* – «дети, потомство», а также ср.-верхне-немецким *Diehter* – «внук», которое реконструируется Ю. Покорным из \*teuk-ter [5. С. 224]. Эта трактовка имеет основания считаться основой для этнонима. Однако можно обозначить несколько позиций, которые потребовали бы дополнительной аргументации. Лексема \*teuk, если судить по производным от неё значениям, в боль-



шей степени может считаться прото-этнонимом, собирательным значением для людей, чем подлинным этнонимом. Однако Л. А. Гиндин и В. Л. Цымбурский отмечают, что: «Реально для данного этника нигде не прослеживаются глубокие связи, за исключением региона, включающего Троаду» [5. С. 147]. Приведённые примеры хронологически и географически удалены от лексики языков Эгейской области, употребляемой для определения племени, хотя собирательное значение должно быть отражено достаточно широко. Напротив, в поэме Гомера «Илиада» среди эллинов, осаждавших Трою, немаловажную роль играет герой с острова Саламин, с именем собственным Тевкр (Τεύκροϛ), который этническим тевкром не был.

Имеются косвенные указания относительно того, каким словом могло передаваться значение «род, племя» у троянцев. Геродот называет одну из групп населения Ливии, имеющую малоазийское происхождение. Это - максии (макситаны), проживающие к западу от реки Тритон, которые *«имеют постоянные жилища...и... тело окрашивают суриком»*. О них говорится, что они *«будто бы выходцы из Трои»* (Hdt. IV. 191). **Вполне логично увязать появление максиев в Ливии с волнами миграций “народов моря” (включая тевкров), выступивших в союзе с ливийцами против Египта на 5-й год правления фараона Рамсеса III (1194/1180) г.г. до н.э.** Этноним максии можно этимологизировать из фракийского слова *mika-s* – «род» (ср. рум. *megeiș* – «сосед», гиланское *muhit* – «общество», мидийское племя *магуи*). В качестве прото-этнонима этот термин был широко распространён к северу от Эллады. Кроме македонцев, эллины-дорийцы прежде принятия подлинного этнонима «дорийцы» тоже назывались *македнами* (Hdt. I. 56).

Троада на юге смыкалась со страной Мисией. Согласно легенде, описанной Гесиодом (*поэма «Эоия», фр. 165*) и Павсанием (*«Описание Эллады» I. 4, 6*), эллины первоначально напали на Мисию, где правил Телеф, женатый на дочери троянского царя Приама, по ошибке приняв её за Трою и вступили в большое сражение, после которого были вынуждены вернуться в Элладу. Действительно, мисийская топонимика фиксируется уже в 24 км к югу от города [5. С. 202]. Однако смысл этой легенды остаётся неясным.

Малоазийская Мисия возникает в результате миграции фракийского племени мисов (мизийцев) с Балкан в середине II тыс. до н.э. Этноним «мисийцы» (Μύσοι) В. Георгиев объясняет как тотемное название от и.-е. основы \*mūs – «мышь» [14. С. 59], с чем соглашают-

ся В. Н. Топоров [10. С. 78]. На наш взгляд этноним *тевкры* является вариантом обозначения тотема «мышь». Это обстоятельство только и может рационально объяснить легендарную путаницу, произошедшую с нападением эллинов на Мисию. Особенность этнонима *тевкры* заключается в том, что в нём не разделялись лексические понятия «мышь=белка». Представляя видовое родство, некоторые грызуны в и.-е. языках обозначаются однокоренными словами. Наиболее часто это относится к мыши и ласке (*mustela*), затем к белке, кунице или хорьку. Белка классифицируется как представитель вида ласок в средне-персидских текстах [1. С. 282]. Крот часто называется «слепой мышью», отмечен также перенос названия с белки на крота.

Латинское *nitedula* – «белка» несомненная переделка из *nitela* – «полевая мышь» и смысл слов меняется – отмечает В. Пизани, только прибавлением суффикса *-edula*. [9. С. 137]. Комментируя др.-русскую строфу из «Слова о полку Игореве» «*мыслию по древу*», О. Н. Трубачёв отмечает, что слово *мыслию* следует понимать как обозначение белки (или ласки и т.п.) от корня \**mūs* [10. С. 66].

Общеиндоевропейский корень \**mūs* – «мышь» объясняется О. Н. Трубачёвым как производный от значения «серый» и сближается со словами «мох, муха» [12, т. III. С. 28]. Литовское *pėlet* – «мышь», сопоставимо с латышским *pēleks* – «серый», ст.-слав. \**plěsnь*, русск. «плесень» и лат. *palleo* – «бледный» [12. т. III. С. 279]. Тот же принцип, вероятно, во франкском *chreomosido* – «мышь». Это слово образовано, на наш взгляд, из германского корня близкого к исландскому *hrim* – «иней, сажа» (исл. *hrim*||*bladka* – «лебеда», притом, что русск. «лебеда» по М. Фасмеру однокоренное со словом «лебедь» и с лат. *alba* – «белый, серый»). Латинское народное \**soricem* – «мышь» из \**sorix*, откуда фр. *souris* [16. Р. 781], вероятно восходит к древнему иллирийскому корню, который можно сравнить с лит. *surúdiņes* – «ржавый», серб.-хорв. *сujер* – «ржавчина (на растениях)». Как иллирийский субстрат его можно рассматривать в алб. *çar|g* – «мышеловка». В албанском языке нет однокоренного слова со значением «мышь», а фонема *ç* [tʃ] может быть даже более архаичной относительно *s*.

В словаре античного энциклопедиста Гесихия зафиксировано фракийское слово *ἀργύος* – «мышь», *ἀργύος λευχός, ταχός* – «мышь белая, быстрая» [8. С. 41]. Некоторые исследователи предполагали, что эта глосса выдуманная. Однако на её реальность указывает слово из дигорского диалекта осетинского языка – *арвга*, означающее «ласку». Слово *ἀργύος* объясняется от корня \**arg'* – «блестящий, бе-

ловатый». Подобная изосема к белому цвету в балканских языках бывает очень образна – румын. *nevăstucă* – «ласка» (*mustela nivalis*), происходит из славянского «невеста» [15. Р. 601].

Итак, в и.-е. языках «мышь» определяется скорее как «сероватая, белесоватая, серебристая», а определение «белки» носит характер усиления цвета как более ясного, яркого, с колебаниями между оттенками красного и светлой (чистой) окраской (ср. др.-греч. *ὄχρα* – «охра», но *ὄχραος* – «бледный, желтоватый»; с этим корнем возможно связано осет. *æxæpæg* – «белка»). В русском и украинском языках языковая новация «белка, білка» обоснованно связывается с лексемой «белый». Не менее характерно испанское *ardilla* – «белка», которое связано с лат. *ardeo* – «пылать» (ср. русск. «*пдеть*»), а также др.-гр. *γαλέη* – «ласка» (*γαλ* – корень со значением «светлый, белый») = *gīlax`ri* – «белка» в хинди. Средн.-перс. *rasūg* – «ласка» [1. С. 293] аллофон к слав. *ласка* < и.-е. \**leuk* – «светлый, белый» [3. С. 52]

В славянских, балтийских, германских, кельтских и иранских языках имеется общий термин для обозначения «белки», составляющий первую и.-е. диалектную группу по термину «белка» – А. К ней относится русское *вѣверица*, др.-русское *вѣврѣца* (это слово имеется в большинстве славянских языков), литовское *vovėrė*, др.-прусс. *weware*, кимрск. *gwuwer*, бретон. *gwiñver*, англо-сакс. *ác-weorna*, др.-шведск. *écorne*, нов.-перс. *vavrarah*. В книге «Бундахишн» (на средне-персидском языке пехлеви), в перечислении видов самое маленькое из «пятипалых животных» названо «*виверра*»; в другой рукописи этого текста, термин «*виверра*» заменяется на *muškan parran* (?), с иранским корнем *mušk-* означающем всегда «мышь» [1. С. 282, 330]. Различия в рукописях можно объяснить влиянием индийского языка гуджарати [1. С. 143], поэтому лексему *parran* (?) исторически верно сопоставить с цыганским *парно* – «белый», так как цыгане – выходцы из этого региона.

Этимологизация основы от которой происходит лексема *вѣверица* представляет предмет исследований. В словаре М. Фасмера приводится точка зрения латвийского лингвиста Я. Эндзелина, который связывает этот термин с корнем \**veg* – «гнуть», ввиду изогнутой формы хвоста [12. т. I. С. 282]. На наш взгляд следует опереться на другую версию, в основу которой можно положить реконструкцию и.-е. корня \**gʷéug* – «белый, чистый» из др.-индийского *gaura* – «белый», кимрск. *gwirion* – «чистый», курд. *кирин* – «чистый», курд. *kever* – «белый», фр. *givre* – «иней», из-за цвета белки.

Диалектная группа А делится на две подгруппы – «западную» (А-I), где исходный лабиовелярный  $g^w$  сохраняется полностью или частично (кельтские и германские языки), и «восточную» (А-II) где лабиовелярная делабиализуется (*gaura*, *курин*). В производной лексеме  $*g^w\acute{e}ur-(n)a$  – «бел-ка» в восточной группе лабиовелярный лабиализовался в  $w$ :  $*g^w\acute{e}ur-a(h) > *gw\acute{e}ur-a > *w\acute{e}ura > *wiw\acute{e}ra$ . Такая возможность доказывается на примере расхождения древнего галльского (кельтского) слова *gutus* (ср. совр. ирландское *guth*) – «голос» с латинским *vox*, *vocis* – «голос».

Семантика словообразовательного гнезда  $*g^weu(r)$  включая вторичный корень с распространением  $*-n$ , даёт пример фонетического изменения близкой по смыслу лексемы «известь» в славянских языках. Украинское *вапно*, белорусское *вапна* происходят от корня  $*g^weur > *waw(r) > wap-na$ ; болгарское *вар* – промежуточная форма.

Вторая диалектная группа (В) представляет не менее древнюю и.-е. вариацию лексемы «белка». Она также делится на две группы, которые, однако, не имеют явного осевого деления. Группа (В-I) определяется лексемой  $*kater$  – «белка», представляющей фракийский субстрат из болгарского *катер-ица*, *катер-ичка* – «белка», албанск. *ketër* – «белка» [8. С. 209]. Вероятно, что лексема  $*kater$  восходит к и.-е. корню  $*(s)keid-to$  – «чистый», расширение и.-е. корня  $*keu$  – «белый, светлый», выделенного Ю. Покорным [3. С. 45]: ст.-славянское *унсть*, лат. *castus*, др.-греч. *καθαρός* – «чистый», алб. *qartë* – «ясный».

Расширение корня  $-r$ :  $*(s)keid-to(-r)$  определяет группу В-II. В ней выделяются более архаичные формы и диалектные новации с упрощением фонетической структуры - гаплогогией смычных *td*. Более архаичная форма корня: лит. *scaidrus* - «ясный», фрак. *gaidrus* – «светлый», лит. *kreidu* – «мел»; новации: исландское *skýr*, *scir* – «ясный, чистый», *skaer* – «светлый, яркий», румынское (дако-рум.?) *chiciură* – «иней». То же принцип и в производной лексике: архаично др.-индийское *cikrodah* – «белка», новационно др.-греческое *σκίουρος* (лат. *sciuris* из греч.), армянское *скюрик* - «белка», албанское *sqarth* [skars] – «куница», цыганское *schea* – «крот».

В качестве доказательства этой версии генезиса рассмотрим пример образования исландского слова *scógarmus* – «лесная мышь». Этот грызун рода *silvaemus* имеет рыжевато-серую окраску и светлое брюшко, его ареал Восточная Европа и Малая Азия. Основа *scógar* образует в исландском также понятия: «прогалина, поляна»

и «дрозд-белобровник». Следовательно, *scógar-mus* – это «светлая» мышь, живущая в лесу.

Эти диалектные изменения происходят на наиболее ранних этапах разделения индоевропейского языка. Арийский обнаруживает тесную связь с армено-фригийско-греческой ветвью палеобалканских языков, от которого он отдалается не позднее конца III тыс, сохраняя более архаичную форму. Логично предполагать, что ареал арийского языка примыкал к другим и.-е. языкам с востока и располагался предположительно в Северном Причерноморье, где он смыкался как с северной формой \*wīwéga (А-II), так и с балканскими \*kater (В-I) и \*skiur-t (В-II), **которые представлены в др.-индийском языке в разных значениях: kaçikā – «ласка» (В-I), cikrodah – «белка» (В-II), также в бенгальском языке кад-бирали – «белка» (В-I).** В иранских языках представлена лексика группы А и В. Так в гилянском языке лексема хэз означает «белку, хорька». В персидском, пуштунском и курдском языках *haz(z)* означает «хорька», «соболя» или «мех». Лексема *haz(z)*, хэз представляет, вероятно, колебания корня \*(s)keid-to (ср. **уисть, castus**) > *haz(z)*, *kaz-h*, или же по В. Георгиеву другой вариант расширения корня \*kwei-s [З. С. 45], ср. тадж. *кушод* – «светлый». На древнейшее распространение этой корневой вариации говорит сходжение с кельтскими лексемами, такими как бретон. *kazh-koad* – «белка» (ср. др.-инд. *kaçikā* – «ласка»), бретонское *goz* – «крот».

Сразу две диалектные подгруппы В-I и В-II имеют ареальным центром Балканский полуостров. В восточной и центральной части Балкан произошло сильное (многократное) смешение между дакомизийско-фракийским языком (включая родственный ему пеласгский язык), греко-македонским и армено-фригийским языками. Ареал дако-фракийского, согласно сведениям Геродота был очень широким (Hdt. V. 3), и не мог не заключать в себе ряд диалектных форм.

Согласно Геродоту прямые потомки троянцев назывались – *гергифы* (Hdt. V. 122; VII. 43). В своих трудах Л. А. Гиндин и В. Л. Цымбурский не ставят под сомнение преемственность этнонима гергифы относительно тевкров [5. С. 147]. Мы сделаем попытку дать сравнительный анализ этих двух этнонимов. Этимологию этнонима гергифы можно сопоставить с хеттским словом *har-ki-s* > из и.-е. \*Herǵ - «блестящий, светлый» (ср. с фракийским *arzas* – «белый»). Именно в поле этого корня зафиксировано фракийское слово *άρυος* – «мышь». Это объяснение отвечает исторической реальности, согласно которой хетты в своём продвижении в Малую Азию пред-

шествуют троянцам, а затем оказываются их восточными соседями и союзниками в Троянской войне.

Образование этнонима *тевкры* следует рассматривать с учётом действия законов палатализации и ассибиляции в палеобалканских языках:

a) Румынское слово *jeder* – «куница» происходит от лексемы \*kater, где инициальная переходит в спирант (ср. бенгальское *īdur* – «белка»).

b) В древнегреческом языке палатализация велярных даёт: и.-е. \*k<sup>w</sup>, kw + e, i > крито-микенское k<sup>w</sup>e > t<sup>w</sup>e > классическое τε [З. С. 41];

c) В мизийском названии реки *Dierna* (совр. Черна, «Чёрная» река), происходящим от и.-е. k<sup>w</sup>ergsnā, инициальное k<sup>w</sup> перед e палатализировалось и потом перешло в аффрикату, а в позднем мизийском (I-II в. н.э.) спирантизировалось: *Tierna, Tsierna, Zerna* [З. С. 135].

d) И.-е. \*gwerw – «копё» переходит во фракийском в *taru* (в даркорум. *taruṣ* – «колышек»), t переходит в аффрикату tʃ).

На этом основании мы полагаем, что этноним Τεῦκροί, название троянцев = гергифов, может являться словом-синонимом со значением «мышь-белка» в неизвестном языке троянцев, где произошёл переход инициального k > t.

Рассмотрим модель реконструкции исходной лексемы ставшей основой для этнонима в палеобалканских языках. Две диалектные группы дают две семантические генеалогии «белый» > «мел, известь»:

Группа А (и.-е. корень \*g<sup>w</sup>eu(r)): курд. *kever* – «белый», др.-инд. *gaura* – «белый», сюда же вторичные производные: арм. *кир*, осет. *чъир* – «известь», а также тадж. *капра* – «плесень».

Группа В (и.-е. \*keu-, расширенный корень \*kwei-s): курд. *yê kivş* – «ясный». Производные от неё: др.-греч. γίψος – «мел, известь» и ближайшее к нему армянское *kavich* [*кавич*] – «мел» с велярным первым коренным звуком. В юго-западной подгруппе иранских языках та же лексема демонстрирует пример чередования k > t: нов.-перс. *tabāšir*, тадж. *табешир* – «мел», хотя в иранских языках сохраняется и вариант с велярным: нов.-перс. *gač*, курд. *gac* – «мел». Схожий процесс происходит в романских языках (в части лексики кельтского генеза), где можно предполагать кельтскую форму \*geu-h > каталонское *guix* – «мел», итал. *gesso*. Но в испанском языке наблюдается чередование g > t в слове *tiza* – «мел».

Вторичный корень \*keu-h (группа В., ср. арм. *иэк* – «светлый») на самых ранних этапах диалектного членения и.-е. праязыка распро-

странаясь с корнями *haz(z)*, *kaz-h* – «белка» и т. п., также дал один из синонимов лексемы «мышь». Процесс палатализации этого синонима в индоиранских языках можно проследить по следующей схеме: *\*keu-h* > *dew* (неясное слово в среднеперсидском языке, согласно тексту книги «Бундахишн» животному *dew*, противодействует лиса, поэтому вероятнее всего, *dew* из отряда мышьиных [1. С. 297], его можно сравнить с хинди *дулар* – «ласка») > аффриката в хинди *чухā* – «мышь».

Отсюда можно полагать, что в языке (языках) троянцев, примыкающем к группе В, и.е. корень *\*keu-*: *-\*keu-h* – «белый» перешёл в *\*ieu-h*, и в дальнейшем можно теоретически предполагать ступень аффрикаты. Аффрикаты являются более архаичной ступенью развития, чем спиранты, в частности на примере авест., слав., арм., алб. спиранта *s* [3. С. 37]. В связи с этим интересен анализ В. Георгиева названия реки Σίβρος в Ликии на юге Малой Азии. Её греческое название Ξανθος – «жёлтая, золотистая», а эпитет ἀργύρεος – «серебристая», что является буквальным значением ликийского названия реки = арм. *surb* – «чистый» [3. С. 169]. По В. Георгиеву ликийский язык, известный по надписям V-IV в.в. до н.э. **происходит из смешения двух языков, собственно ликийского, восходящего к лувийскому (хетто-лувийской группы) и термильского языка (диалекта пеласгского языка, родственного фракийскому языку)** [3. С. 159].

По двум надписям ритуального характера выделяется также более архаичный ликийский язык В, который в самих надписях называется языком *trujeli* – «по-труйски», т.е. на языке троянцев. Согласно В. Георгиеву ликийский В – термильский язык. По версии Л. А. Гиндина и В. Л. Цымбурского – термилы, те же лувийцы, но проживавшие в Трое (о чём многократно упомянуто в «Илиаде» Гомера) и прибывшие в Ликию после разрушения города [5. С. 240-244]. В ликийском языке архаичное *t* > *z* (слово *zi* восходит к *ti* – «день»); *w* > *b* [3. С. 161]. Следовательно, названию реки Σίβρος классического периода за тысячу лет ранее могли предшествовать формы *\*Tiwros*, *\*Ziwros* (*Tsiwros*). В позднем термильском языке более древний формант *-w-* переходит в *-b-* [3. С. 162], то же происходит во фракийском языке, в нём же сочетание *wr* > *br* (*vr*) [3. С. 123].

Согласно легенде, Энея и его спутников, прибывших после скитаний в Италию, встречает божество реки Тибр – Тиберин (Verg., Aen. VIII. 31-64). **Название реки Tiberis (итал. Tevere) можно этимологизировать из корня близкого к названию ликийской реки Σίβρος – «белая, серебристая», через посредство языка троянцев.** В научной

литературе лат. *Tiberis* предполагается из кельтского *dubr* – «вода». Тем не менее, не следует игнорировать тот факт, что население Древнего Рима не улавливало никакой смысловой связи с кельтским корнем, а проживание кельтов в этом регионе сомнительно. Зато в формировании ранней римской общины, наряду с латинами и сабинянами заметную роль играют многочисленные выходцы из Эгейского региона пришедшие в Лациум ещё до начала основания греческих колоний: пеласги, греки под водительством Эвандра (носители аркадо-эолийских диалектов крито-микенской эпохи), фригийцы, этруски и, согласно, всей античной историографии – троянцы Энея [7. С. 46-89]. Они вполне могли усматривать связь названия реки Тибр со своей повседневной языковой практикой.

Марк Теренций Варрон констатирует нелатинскую этимологию названия Тибра, относя её к имени царя этрусского города Вейи – Тебра [7. С. 54]. Среди союзников Энея – Окн, сын этрусского царя Тибра (Verg., Aen., X. 198); раннесредневековый комментатор, делая попытки анализа легенд, отмечает, что от его имени происходит название Тибра («Первый Ватиканский мифограф», II. 91.1). Древним латинским названием реки Варрон считает предшествующее Тибру – *Albula* (от лат. *alb-* «белый»). Вероятнее слово Альбула принадлежит лигурийскому языку. Как отмечает Дж. Серджи, суффикс –*la* является характерным признаком этого неиндоевропейского языка [7. С. 50]. Однако даже если это и так, то несомненно, что латины понимали название Альбула как «белая», и такое объяснение восприняли переселенцы из Малой Азии.

Таким образом, греч. *Τεύκροί*, лат. *Teukri*, может быть объяснено как троянское слово \**Tew-h-ur-i*, мн. число - «мышь» или «белки». С этим может быть связана традиция ливийских максиев, окрашивающих тело суриком, возможно под цвет белки. В греческой передаче фракийских глосс морфема –*h* взаимозаменяема с –*k*: фрак. *χαρτα* – «скала» = *Καρτάτης* и т. п. [3. С. 120]. В случае разночтений в написании этнонима фригийцев *Φρύγες* – *Βρύγες*, второй вариант с написанием –*χ* понимается как пеласгский и, возможно, фракийский (?) [3. С. 141].

Морфема –*r* объяснима как палеобалканский суффикс –*ur*. Его употребление демонстрируется на ряде субстратных примеров: дакорумынское *bală* – «чудовище» и *bala-ur* «змея»; алб. *bollë* – «змея» и алб. диалектн. *bull-ar* – «водяная змея» [8, С. 196]. Семантически этот ряд соотносится с арм. *вол-ор* – «извилистый», *вол-ор-к* – «извилины», что указывает, что этот суффикс восходит ко времени тес-



ных контактов фракийского и армено-фригийского. Он также сопоставим с персидским суффиксом *-ir* в слове *tabāšir* – «мел».

Изложенная версия проверяется на данных истории итальянского языка. Этноним троянцев *\*gerg-if* обнаруживает ближайшую связь с итальянским словом *sgargiante* – «яркий» (ср. с фракийским *skarke* – «серебряная фракийская монета»). В итальянском языке изоглоссой, происходящей от троянской основы, совпадающей с этнонимом *тевкров*, можно считать лексему *topo* – «мышь», *topo-l-ino* – «мышонок».

Этимология этой лексемы представляет простую проблему. Она омонимична с фр. *taupe*, исп. *topo* – «крот» < лат. *talpa* – «крот», в ст.-франц. языке изначальная форма *taupiere*, которая письменно датируется 1332 г. [16. Р. 817]. Эта архаичность сохранилась в португальском *toupeira*. Однако есть основания полагать, что это лексемы различного происхождения, фонетически ассимилированные в романских языках. Перенос значения «мышь» на «крота» («слепая мышь») закономерен и фиксируется на множестве примеров, но обратная возможность сомнительна и не подтверждена ни в одном языке. В итальянском языке *talpa* не изменяется фонетически и сохраняет значение «крот», при *topo* – «мышь». Складывается впечатление, что обе лексемы развиваются отдельно и общероманского прототипа для этих слов не обнаруживается.

Лат. *talpa* согласно Этимологическому словарю латинского языка А. Вальде означает «землеройку, вырывающего кучки земли» от корня, близкого к балто-слав. лексемам «толпа = куча»: ст.-болг. *tlъpa* – «толпа» и т. п. [18. Р. 761]. Однако М. Нидерман сближал *talpa* с др.-греч. σκαλοψ – «крот», выделяя основной корень *\*(s)palap*, прошедший диссимилиацию и сравниваемый с греко-лат. *papyrus* и англо-сакс. *tapor* – «свеча» [18. Р. 761]. Здесь явное обращение к семантике светлого цвета.

Тем не менее, итал. *topo* обнаруживает этимологическое родство с др.-греч. σιφνειος – «крот» из которого происходит имя фракийского царя Финея (Φινεΐε < \*Σφινεΐος < σιφνειος с метатезой), являющимся также эпитетом Асклепия – хтонического бога-крота, и ипостаси Аполлона Сминтхеюса [см. 10. С. 60]. Тот же корень *sifn-* в названии острова Σίφνος, богатого золотыми и серебряными рудниками, эксплуатация которых началась уже в крито-микенскую эпоху (Hdt. III. 57). От цвета этих металлов и могло произойти название острова. Возможно, что это слово восходит к пеласгическому субстрату: *\*sif-n* < *\*tiw-n* (ср. др.-греч. στίβη – «иней»). В крито-микенском койне проис-

ходит ассимиляция дентальных перед  $i$  ( $t_i > \sigma_i$ ) [3. С. 70]. Позднее языком островитян был ионийский диалект, в котором возможен пеласгийский субстрат (Hdt. I. 56). Название острова почти тождественно с ликийским  $\Sigma\iota\beta\text{-}\rho\text{-}\omicron\varsigma < *Tiw\text{-}r\text{-}os$ . **Принимая во внимание многочисленность фракийско-балтийских схождений** [5; 17] лексему  $\sigma\iota\phi\nu\epsilon\omicron\varsigma$  – «крот» можно сблизить с литовским *žebenkštis* – «ласка».

Страбон писал, что тевкры называли мышей «сыновьями земли» (Strb. XIII, 1.48). В связи с этим интерес представляет хеттский термин *dagan-zipa* (= *šepa*) – «гений, дух земли». В хеттском языке происходит ассимиляция  $*ti > zi$  [6. С. 84]; аффриката  $z = ts$  (в некоторых позициях комбинация фонем  $t+s$ ). Возможно духом земли (*zipa*) выступала именно мышь (ср. итал. *topo*).

Этруски жили на о. Лемнос рядом с Троей (лемносский язык близок этрусскому). Ранний язык этрусков (тирсенов) в дописьменный период своей истории испытал значительное влияние раннего фракийского языка [13]. Троянское название мыши – белки  $*Tew\text{-}h\text{-}ug$ , от которого происходит этноним тевкры и однокоренное с названием реки Тибр – «белого, серебристого» цвета могло сохраняться в этрусском языке. Таким образом, итальянское *topo* может происходить из троянско-этрусской основы  $*tiv\text{-}er$ ,  $*tib\text{-}er$  – «мышь», принадлежащей тосканскому диалекту, ставшему в средние века основой для литературного итальянского языка.

### Список литературы

1. Сотворение основы (Бундахишн) // Зороастрийские тексты. Изд. подготовлено О. М. Чунаковой [Текст] / Сотворение... – М.: Восточная литература РАН, 1997. – 352 с.
2. Война лягушек и мышей. Пер. М. Альтмана [Текст] / Война... // Эллинские поэты. – М.: Ладомир, 1999. С. 417-423.
3. Георгиев, В. И. Исследования по сравнительно-историческому языкознанию [Текст] / В. И. Георгиев. – М.: Изд. иностр. литературы, 1958. – 317 с.

### Spisok literatury

1. Sotvorenje osnovy (Bundahishn) // Zoroastrijskie teksty. Izd. podgotovleno O. M. Chuna-kovoj [Tekst] / Sotvorenje... – M.: Vostochnaja literatura RAN, 1997. – 352 s.
2. Vojna ljagushek i myshej. Per. M. Al'tmana [Tekst] / Vojna... // Jellinskie pojety. – M.: Ladomir, 1999. S. 417-423.
3. Georgiev, V. I. Issledovanija po sravnitel'no-istoricheskomu jazykoznaniju [Tekst] / V. I. Georgiev. – M.: Izd. inostr. literatury, 1958. – 317 s.

4. Геродот. История. Перевод и прим. Г. А. Стратановского. [Текст] / Геродот. – М.: Ладомир, 2002. 752 с.
5. Гиндин, Л. А., Цымбурский, В. Л. Гомер и история Восточного Средиземноморья [Текст] / Л. А. Гиндин, В. Л. Цымбурский. – М.: Восточная литература РАН, 1996. – 328 с.
6. Иванов, В. В. Хеттский язык [Текст] / В. В. Иванов. – М.: Изд. восточ. лит., 1963. – 222 с.
7. Маяк, И. Л. Рим первых царей. Генезис римского полиса [Текст] / И. Л. Маяк. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1983. – 272 с.
8. Нерознак, В. П. Палеобалканские языки [Текст] / В. П. Нерознак. – М.: Наука, 1978. – 230 с.
9. Пизани, В. Этимология. История – Проблемы – Метод. Под ред. В. И. Абаева [Текст] / В. Пизани. – М.: Изд. иностр. лит., 1956. – 187 с.
10. Топоров, В. Н. Μουσai - «Музы». Соображения об имени и предыстории образа (к оценке фракийского вклада) [Текст] / В. Н. Топоров. // Славянское и балканское языкознание. Античная балканистика и сравнительная грамматика. – М.: Наука, 1977. С. 28-86.
11. Топоров, В. Н. Семантика мифологических представлений о грибах [Текст] / В. Н. Топоров // Balcanika. Лингвистические исследования. – М.: Наука, 1979. С. 234-297.
4. Gerodot. Istorija. Perevod i prim. G. A. Stratanovskogo. [Tekst] / Gerodot. – M.: Ladomir, 2002. 752 s.
5. Gindin, L. A., Cymburskij, V. L. Gomer i istorija Vostochnogo Sredizemnomor'ja [Tekst] / L. A. Gindin, V. L. Cymburskij. – M.: Vostochnaja literatura RAN, 1996. – 328 s.
6. Ivanov, V. V. Hettskij jazyk [Tekst] / V. V. Ivanov. – M.: Izd. vostochn. lit., 1963. – 222 s.
7. Majak, I. L. Rim pervyh carej. Genezis rimskogo polisa [Tekst] / I. L. Majak. – M.: Izd. Mosk. un-ta, 1983. – 272 s.
8. Neroznak, V. P. Paleobalkanski jazyki [Tekst] / V. P. Neroznak. – M.: Nauka, 1978. – 230 s.
9. Pizani, V. Jetimologija. Istorija – Problemy – Metod. Pod red. V. I. Abaeva [Tekst] / V. Pizani. – M.: Izd. inostr. lit., 1956. – 187 s.
10. Toporov, V. N. Μουσai - «Музы». Soobrazhenija ob imeni i predystorii obraza (k ocenke frakijjskogo vklada) [Tekst] / V. N. Toporov. // Slavjanskoe i balkanskoe jazykoznanie. Antichnaja balkanistika i sravnitel'naja grammatika. – M.: Nauka, 1977. S. 28-86.
11. Toporov, V. N. Semantika mifologičeskijh predstavlenij o gribah [Tekst] / V. N. Toporov // Balcanika. Lingvisticheskie issledovanija. – M.: Nauka, 1979. S. 234-297.

12. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка. В 4-х т., Перевод и ред. О.Н. Трубачёва [Текст] / М. Фасмер. – М.: Прогресс, – Т. 1. 1986. – 537 с.; – Т. 2. 1986. – 671 с.; – Т. 3. 1987.-830 [1] с.; – Т. 4. 1987 – 860 [3] с.
13. Цымбурский, В. Л. Фракизмы в ономастике Этрурии и в её пантеоне [Текст] / В. Л. Цымбурский // Славянское и балканское языкознание: человек в пространстве Балкан. Поведенческие сценарии и культурные роли. – М., Наука, 2003.
14. Георгиев, В. Тракийский язык [Текст] / В. Георгиев. – София: Издание на Българската Академия на Науките, 1957. – 102 с.
15. Dictionarul explicativ al limbii române [Текст] / Dictionarul expl... – Bucureşti: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1975. – 1049 p.
16. Dubois, J., Mitterand, H., Dauzat, A. Dictionaire étimologique et historique du français [Текст] / J. Dubois, H. Mitterand, A. Dauzat. – Paris: Larouss, 2006. – 893 p.
17. Duridanov, I. The languages Thrakians, 1976, [Электронный ресурс] URL: <http://garshin.ru/linguistics/languages/nostratik/indoeuropean/paleo-balkan.index.html>
18. Walde, A. Lateinisches etimologisches Wörterbuch [Текст] / A. Walde. – Heidelberg: Carl Winter's universitätsbuchhandlung, 1910. 1044 p.
12. Fasmer, M. Jetimologicheskij slovar' russkogo jazyka. V 4-h t., Perevod i red. O.N. Trubachjova [Tekst] / M. Fasmer. – M.: Progress, – T. 1. 1986. – 537 s.; – T. 2. 1986. – 671 s.; – T. 3. 1987.-830 [1] s.; – T. 4. 1987 – 860 [3] s.
13. Cymburskij, V. L. Frakizmy v onomastike Jetrurii i v ejo pan-teone [Tekst] / V. L. Cymburskij // Slavjanskoe i balkanskoe jazykoznanie: chelovek v prost-ranstve Balkan. Povedencheskie scenarii i kul'turnye roli. – M., Nauka, 2003.
14. Georgiev, V. Trakijiskijat ezik [Tekst] / V. Georgiev. – Sofija: Iz-danie na B#lgarskata Akademija na Naukite, 1957. – 102 s.
15. Dictionarul explicativ al limbii române [Tekst] / Dictionarul expl... – Bucureşti: Editura Akademiei Republicii Socialiste România, 1975. – 1049 p.
16. Dubois, J., Mitterand, H., Dauzat, A. Dictionaire étimologique et historique du français [Tekst] / J. Dubois, H. Mitterand, A. Dauzat. – Paris: Larouss, 2006. – 893 p.
17. Duridanov, I. The languages Thrakians, 1976, [Jelektronnyj resurs] URL: <http://garshin.ru/linguistics/languages/nostratik/indoeuropean/paleo-balkan.index.html>
18. Walde, A. Lateinisches etimologisches Wörterbuch [Tekst] / A. Walde. – Heidelberg: Carl Winter's universitätsbuchhandlung, 1910. 1044 p.

**ИНТЕГРИРОВАНИЕ РЕЛИГИОВЕДЕНИЯ  
И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО  
ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ  
СОВРЕМЕННОГО ЮРИСТА**

**Ю. Н. Карпова**

*В статье рассматривается проблема духовного воспитания современных юристов посредством изучения английского языка, а именно посредством интеграции английского языка и религиоведения. Автор обосновывает необходимость интегрирования вышеперечисленных дисциплин и влияние данного процесса на черты характера, на формирование таких качеств личности как толерантность, нравственность, этика.*

**Ключевые слова:** Толерантность, этика, нравственность, интеграция, духовные ценности

В «Новой философской энциклопедии» толерантность трактуется как «...качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равнодстойной личности и выражающееся в сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного тем, что знаменует в другом иное (внешность, манера речи, вкусы, образ жизни, убеждения и т.д.). Толерантность предполагает настроенность на понимание и диалог с другим, признание и уважение его прав на отличие» [1. С. 184].

В «Социологическом энциклопедическом словаре» толерантность -это «...терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, идеям, верованиям» [2. С. 231].

В «Декларации принципов толерантности» под толерантностью понимается «ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов гражданского общества быть различными, в обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и др. социальными группами, в уважении к разнообразию культур, цивилизаций и народов, готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися между собой по внешности, языку, убеждениями, обычаям и верованиям» [3].

Толерантность не навязывается человеку, а приобретает им в процессе его воспитания, через информацию и личный жизненный

опыт. Как действие толерантность – это «активная позиция самоограничения и намеренного невмешательства, это добровольное согласие на взаимную терпимость субъектов» [4 С. 51].

Практика показывает, что воспитание культуры толерантности будущих специалистов возможно только в рамках толерантного пространства образовательного учреждения, в условиях развития навыков коммуникативной толерантности всех участников образовательного процесса. При этом воспитание подразумевает процесс целенаправленного формирования толерантности, нравственных, духовных качеств на основе развития гуманистического мировоззрения, позитивного отношения к окружающим людям. Развитие толерантности неразрывно связано с когнитивным развитием личности, с осмыслением ею поступков и реакций. В процессе нравственного и духовного становления каждый человек проходит путь от эгоцентричного отношения к окружающему, при котором любой поступок оценивается как хороший или плохой, в соответствии с усвоенными правилами, до более гибкой позиции, когда в своих суждениях о других людях или ситуациях человек начинает придавать все большее значение своим личным критериям. Общество – это достаточно сложная и неоднородная масса, поэтому крайне важной задачей, стоящей перед учебными заведениями, осуществляющими профессиональную подготовку специалистов в области права, является воспитание беспристрастного или толерантного отношения ко всем гражданам, толерантной культуры – готовности принять других такими, какие они есть и уметь взаимодействовать с ними на основе согласия.

В качестве основных целей развития толерантной культуры обучающихся можно выделить следующие: воспитание взаимного уважения, человеческого достоинства всех членов общества, формирование межличностных отношений в духе терпимости, уважения, солидарности, признания универсальных прав и основных свобод человека, норм, установленных в международных правовых актах в области прав человека.

В процессе формирования толерантных качеств личности будущего юриста участвуют различные дисциплины гуманитарного цикла такие как: иностранный язык, философия, история, но главенствующая, на наш взгляд, роль принадлежит такой дисциплине как религиоведение.

Религиоведение выполняет гуманитаризирующую функцию. Оно непосредственно участвует в процессе профессиональной под-

готовки юристов. Религиоведение помогает студентам овладеть достижениями мировой и отечественной культуры, свободно определяться в мировоззренческих позициях, духовных интересах и ценностях. Курс религиоведения конкретизирует гуманитарные знания применительно к анализу религии. В курсе дается информация о совокупности многих интересных фактов, без знания которых было бы трудно понять многие события прошлого и настоящего, в экономической, политической истории, в истории науки, искусства, литературы, в современной общественно-политической жизни общества и т.д. Религиоведение обращается к рассмотрению мировоззренческих вопросов в специфическом аспекте и предлагает соответствующие варианты ответов. Осваивая эту дисциплину, студенты приобретают навыки ведения мировоззренческого диалога, овладевают искусством понимания людей, чей образ мысли является иным.

Религиоведение своими средствами способствует реализации принципа свободы совести, давая информацию о правовых нормах по этому вопросу, способствует становлению гражданских качеств личности, дает ориентацию в определенных социально-политических процессах, выявляет общее и различное в политике различных партий и общественных движений в религиозном вопросе.

Справедливо утверждение о том, что молодые специалисты, входящие в различные отрасли сегодня, могут изменить жизнь этого общества в лучшую сторону не только при условии их высокого профессионализма, интеллектуальной культуры, но и гражданственности позиций, высокой нравственности. Приверженности духу национальной идеи консолидации общества, достижения согласия между его членами на основе патриотизма, духовности и толерантности.

Иностранный язык будучи полипредметным по своей сути, обладает мощным интегративным потенциалом и в силу этого может выступать и интегратором знаний в общеобразовательном процессе. Одним из направлений реализации системы лингвообразования, практикуемой в НИУ ВШЭ, является интеграция религиоведения с курсом английского языка. Интеграция осуществляется через предметное содержание. Это значит, что учебные материалы курса включают в себя материалы по религиоведению, выполняющему значительную воспитательную и образовательную функцию.

Важнейшей функцией интегрирования религиоведения в образовательный процесс является формирование целостного научного мировоззрения, целостной личности специалиста, системных зна-

ний. Образовательная функция интегрирования религиозоведческой компоненты в лингвообразовательный процесс – это формирование целостной системы лингвистических и религиозоведческих знаний. Иностраный язык выступает как средство духовного познания и как средство эксплицирования духовных смыслов.

Основным источником религиозоведческих или шире энциклопедических знаний выступает текст как «интегрированное высказывание», как «диалогическое высказывание», «сложное речевое произведение». С одной стороны, текст является материальной основой формирования предметно-содержательного плана учебного интегрированного процесса, с другой стороны, как «речевое произведение» он представляет собой учебно-речевое действие. От текста отталкиваются и к порождению текста приходят. Он есть основа образовательного процесса. Средство создания предметности. Предметность в учебном процессе не только обеспечивает содержательный план, но и служит мотивационной основой обучения.

Предметно-содержательный план учебного процесса должен содержать, помимо нового, представляющего познавательную ценность, уже известное обучаемому по данной проблеме, то, что вошло в мир его представлений, чувств, информационную систему, т.е.то, что стало частью концептуальной системы.

Опора на содержание концептуальных систем обучаемых (важное условие при обучении любому предмету) имеет в изучении иностранного языка принципиальное значение.

Создание мотивированного предметно-содержательного плана является наиболее важным этапом в организации учебного процесса [5. С. 168]. Для его создания используются тексты религиозоведческого содержания, аудиозаписи, видеофильмы. Основными методами являются интерактивные методы (дискуссии, «круглые столы», ролевые игры), а также грамматико-переводной метод, метод аудирования, метод стимулирования речевой активности с опорой на наглядность и др.

В качестве материалов для диктантов мы предлагаем использовать статьи из «Энциклопедического словаря верований и религиозных убеждений».

По материалам диктантов проводятся направленные дискуссии, темы которых могут быть, например, «Личность в христианской и мусульманской религии». В качестве материалов для чтения студентам предлагаются такие публикации как «Миф воскрешения» (журнал “Time”), «Смерть Иисуса» (журнал “Newsweek”), «A Lesser Child of God” ( журнал “Newsweek”).



В качестве материалов для перевода религиозоведческого плана используются статьи из отечественных (таких как журнал «Фома») и зарубежных журналов, выдержки из сочинений А. Меня, отрывки из книги А. Кураева «Неамериканский миссионер» и др. Темы монологических и диалогических высказываний могут быть: «Образ Иисуса в искусстве», «Религия и философия Фомы Аквинского» и др. Мыслительная и речевая деятельность по освоению предметного плана, обладающего духовным содержанием, стимулирует духовное усилие обучающихся и задает духовную направленность их учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности.

Интегрирование иностранного языка и религиозоведения оказывает на будущего юриста мощное воздействие, способствует созданию условий для развития его толерантности, духовных и нравственных качеств.

#### **Список литературы**

1. Новая философская энциклопедия [Текст]. – М.: Мысль, 2001. – С. 184.
2. Социологический энциклопедический словарь [Текст]. – М.: ИНФРА М, 1998. – С. 231.
3. Декларация принципов толерантности (16 ноября 1995 г.) [Текст].
4. Формирование толерантной культуры будущих специалистов в процессе обучения иностранному языку. Язык-Культура-Право: Материалы Всерос. науч.-практ. конф.: в 2 ч. [Текст]. – Ч. 2. – Нижний Новгород, 2008. – С. 51.
5. Мазунова, Л. К. Интегральный подход к изучению немецкого языка на начальном этапе языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Л. К. Мазунова. – Уфа, 1988. – С. 168.

#### **Spisok literatury**

1. Novaja filosofskaja jenciklopedija [Tekst]. – M.: Mysl', 2001. – S. 184.
2. Sociologicheskij jenciklopedicheskij slovar' [Tekst]. – M.: INFRA M, 1998. – S. 231.
3. Deklaracija principov tolerantnosti (16 nojabrja 1995 g.) [Tekst].
4. Formirovanie tolerantnoj kul'tury buduwich specialistov v processe obuchenija inostrannomu jazyku. Jazyk-Kul'tura-Pravo: Materialy Vseros. nauch.-prakt. konf.: v 2 ch. [Tekst]. – Ch. 2. – Nizhnij Novgorod, 2008. – S. 51.
5. Mazunova, L. K. Integral'nyj podhod k izucheniju nemeckogo jazyka na nachal'nom jetape jazykovogo vuza: dis. ... kand. ped. nauk [Tekst] / L. K. Mazunova. – Ufa, 1988. – S. 168.

## **К ПРОБЛЕМЕ УСТАНОВЛЕНИЯ ХАРАКТЕРИСТИК АВТОРА ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА**

**Т. А. Литвинова**

*Рассматриваются общие вопросы, связанные с проблемой установления характеристик личности автора письменного текста. Приводится краткий обзор зарубежных исследований по данной проблеме, который показывает, что в науке накоплено достаточно доказательств того, что языковые параметры текста могут дать достоверную информацию о личности его автора, в том числе его душевном и физическом здоровье. Особенно информативным в этом отношении является анализ служебных слов и местоимений. Обоснована необходимость подобных исследований применительно к русскому языку.*

**Ключевые слова:** письменный текст, дейксис, психолингвистика, автор, индивидуальные особенности.

**Введение.** В настоящее время является общепризнанным, что текст как продукт индивидуальной речевой деятельности может служить средством диагностики индивидуально-типических особенностей свойств личности, поскольку за каждым текстом стоит своеобразная языковая личность. К числу таких особенностей относятся особенности человека как биологического существа (пол, возраст), как мыслящего и чувствующего существа (особенности мышления и сферы чувств) и как общественного существа (социальные признаки (уровень образования, профессия и пр.) и черты характера) (подробная классификация характеристик человека, представленных в языке, дана, напр., в [1]).

Теоретическая и практическая значимость исследований, направленных на выявление характеристик человека в созданном им письменном тексте, не-оспорима: современная лингвистика мало знает о том, на каких именно языковых уровнях отражаются те или иные характеристики личности: существуют лишь отдельные исследования (да и то в основном на материале английского языка, см. обзор в [2]), единой теоретической концепции не выработано, тогда как в повседневной практике, например, правоохранительных органов часто

приходится иметь дело с анонимными письмами-угрозами; создателям целевой рекламы в интернете многое мог бы дать анализ языка блоггеров, участников социальных сетей и др. с целью выявления интересующих их параметров личности участников интернет-пространства для повышения эффективности рекламы, и др., и пр.

**1. К проблеме определения индивидуально-личностных характеристик автора текста.** Описывая одно и то же событие, люди используют разные языковые средства, тем самым выражая в речи свою индивидуальность. «Извините, не могли бы Вы мне передать соль, если Вас не затруднит?» и «Эй, подай мне соль!» – речевые акты с одинаковой прагматической направленностью. Однако языковые средства, используемые авторами этих высказываний, говорят нам намного больше, чем просто о потребности в соли в текущий момент. Выбор языковых средств отражает личность человека, его настроение, социальный статус и множество других характеристик. «Каждая личность конкретна и является частью истории, признаки письма и содержание документа несут в себе информацию о данной личности и том этапе исторического процесса, частью которого она является. Они свидетельствуют об образовании, возрасте, профессии ... о конкретных явлениях и событиях, имевших место в период написания документа» [3. С. 117].

То, что слова, которые люди употребляют, являются индикаторами их интеллектуального и даже физического состояния, известно давно. Еще З. Фрейд указывал, что ошибки и оговорки, которые люди допускают в своей речи, выдают их потаенные мысли и страхи. Факты, свидетельствующие о связи языка и особенностей личности человека, стали появляться в работах ученых в последние 50 лет. Психологи, занимающиеся проблемами изучения личностных особенностей, обращали внимание на слова и выражения, которые указывали на потребности людей в признании, одобрении и власти. Путем простого подсчета слов, связанных с выражением этих понятий в образцах текстов того или иного человека, исследователь может сделать заключение о тех или иных потребностях личности. В научных статьях, написанных практикующими психологами и врачами, встречаются отдельные сведения о том, что слова, которые люди используют, определенным образом коррелируют с психосоматическими заболеваниями, биполярным расстройством, шизофренией и пр. [1].

**2. Компьютерные программы для изучения связи между языком и особенностями личности автора текста.** Речевая деятель-

ность, подчиняясь закономерностям вероятно-статистического характера, предопределяет необходимость при ее исследовании комплексного применения в рамках системно-структурного как качественных, так и количественных методов [4. С. 31]. Причем в последнее время специалистами подчеркивается возрастание роли количественных методов исследования письменной речи, позволяющих точнее воспроизводить наблюдаемые явления – например, разрабатывается метод выявления объема групп слов с определенной частотой встречаемости в зависимости от свойств конкретного автора [5. С. 12].

Однако, несмотря на стремительное развитие компьютерных технологий в последние годы, компьютерных программ такого рода известно немного. Одна из наиболее эффективных, по мнению ряда исследователей, – LIWC (Linguistic Inquiry and Word Count) – была разработана под руководством известного американского ученого Дж. Пеннебакера, занимающегося вопросами взаимосвязи между языком и свойствами личности. LIWC основана на данных созданных при помощи методов экспертной оценки словарей, в которых слова разделены на 70 лингвистических и психологически релевантных категорий. С использованием этой программы в любом тексте можно рассчитать процент слов с негативной или позитивной положительной оценкой, процент предлогов, местоимений, местоимений, слов, указывающих на последовательность изложения мыслей, и др. Достоинство этой программы в том, что она может за короткое время анализировать множество текстов. Сравнивая результаты этого анализа с данными психологических тестов участников экспериментов, можно установить определенные зависимости между языковыми параметрами текста и индивидуально-личностными особенностями [1].

**3. Наиболее информативные языковые единицы с точки зрения выявления особенностей личности.** Путем анализа десятков тысяч текстов на английском языке группа исследователей под руководством Дж. Пеннебакера установила, что личностные особенности гораздо слабее коррелируют с параметрами текста, имеющими отношение к его содержанию (количеством слов той или иной тематической группы, слов эмоциональной оценки), чем с формальными параметрами. Гораздо важнее то, КАК человек говорит, чем то, о ЧЕМ он говорит. Особенно информативным в этом отношении оказались служебные слова (союзы, частицы, артикли, предлоги) и местоимения. Эти слова относятся к числу самых частотных в языке, что также указывает на необходимость и важность их изучения.

Учеными были установлены интересные зависимости между особенно-стями употребления указанных выше языковых единиц и индивидуальными особенностями создателей текстов (см. обзор в [1]). Оказалось, что разные единицы несут информацию о разных параметрах личности. Так, личные местоимения оказались наиболее информативны для определения душевного и физического состояния создателя текста. Анализ употребления местоимений «я»/«мы» дает представление о самоидентификации человека, а употребление местоимений 2-го и 3-го лица – об отношении к другим людям. Несколько выводов, к которым пришли ученые под руководством Дж. Пеннебакера [6]:

1. Студенты, находящиеся в депрессии, использовали гораздо больше местоимений 1-го л. ед. ч. (I), чем те, кто никогда не страдал депрессией.

2. Поэты, покончившие жизнь самоубийством, использовали в своем творчестве гораздо больше местоимений 1-го л. ед. ч., чем поэты, не имевшие суицидальных наклонностей. Интересно, что разницы в количестве слов с негативной оценочностью между этими группами выявлено не было.

3. Непосредственно после серьезных потрясений в обществе люди начи-нают реже употреблять местоимения 1-го л. ед. ч., чаще – местоимения 1-го л. мн. ч. Так, анализ сообщений в чатах непосредственно после смерти принцессы Дианы (в течение недели) показал, что количество местоимений «мы» увеличилось на 135 % от обычного уровня, а количество местоимений 1-го л. ед. ч. упало на 12 %. Однако уже через 10 дней после трагедии использование вернулось на прежний уровень.

4. Когда участники эксперимента по заданию руководителя продуцировали ложные сообщения, в их текстах резко сокращалось число местоимений «я» по сравнению с обычным уровнем.

Однако все эти выводы были сделаны, как уже говорилось, на материале английского языка.

**Выводы.** Представляется теоретически и практически значимым и актуальным рассмотреть особенности употребления самых частотных слов – служебных слов и местоимений – в русском языке с точки зрения отражения в них особенностей личности создателя текстов. Необходимо также разработать компьютерную программу, облегчающую подсчет употребления тех или иных единиц в тексте. Используя современные компьютерные технологии, мы сможем глубже по-

нять взаимосвязь между словами, которые мы используем, и нашими мыслями, чувствами, особенностями личности.

### **Список литературы**

1. Литвинова, Т. А. Лексемы, характеризующие человека по отношению к труду, в воронежских говорах [Текст] / Т. А. Литвинова // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – 2011. – Вып. 52. – С. 84–89.
2. Pennebaker, J. W. (2011). Secret life of pronouns: what our words say about us [Текст] / J. W. Pennebaker. – New York, Blumberg Press.
3. Алесковский, С. Ю. Основы графологии [Текст] / С. Ю. Алесковский, Я. В. Комиссарова. – М.: Юрлитинформ, 2006. – 216 с.
4. Вул, С. М. Криминалистическое исследование признаков письменной речи [Текст] / С. М. Вул. – Киев: РИО МВД СССР, 1973. – 44 с.
5. Комиссаров, А.Ю. Криминалистическое исследование письменной речи с использованием ЭВМ: автореф. дис. ... канд. юрид. наук [Текст] / А. Ю. Комиссаров. – М., 2001. – 225 с.
6. Pennebaker, J. W. What our words can say about us: Toward a broader language psychology [Текст] / J. W. Pennebaker. Psychological Science Agenda, 2002. – P. 15, 8–9.

### **Spisok literatury**

1. Litvinova, T. A. Leksemy, ha-karakterizujuwie cheloveka po ot-noshe-niju k trudu, v voronezhskih govorah [Tekst] / T. A. Litvinova // Vestnik Cheljabinskogo gosudarst-vennogo universiteta. Filologija. Iskusstvovedenie. – 2011. – Vyp. 52. – S. 84–89.
2. Pennebaker, J. W. (2011). Secret life of pronouns: what our words say about us [Tekst] / J. W. Pennebaker. – New York, Blumberg Press.
3. Aleskovskij, S. Ju. Osnovy gra-fologii [Tekst] / S. Ju. Aleskovskij, Ja. V. Komissarova. – M.: Jurlitin-form, 2006. – 216 s.
4. Vul, S. M. Kriminalisticheskoe issledovanie priznakov pis'mennoj rechi [Tekst] / S. M. Vul. – Kiev: RIO MVD SSSR, 1973. – 44 s.
5. Komissarov, A.Ju. Kriminalis-ticheskoe issledovanie pis'mennoj rechi s ispol'zovaniem JeVM: avtoref. dis. ... kand. jurid. nauk [Tekst] / A. Ju. Komissarov. – M., 2001. – 225 s.
6. Pennebaker, J. W. What our words can say about us: Toward a broader language psychology [Tekst] / J. W. Pennebaker. Psychological Science Agenda, 2002. – P. 15, 8–9.

## «ПОРТФОЛИО» ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Н. Л. Лубожева

Portfolio is one of the effective ways of organizing of the student's independent work

**Ключевые слова:** портфолио, образовательные технологии, актуализация, систематизация, неязыковые факультеты, самоменеджмент.

В настоящее время в любом образовательном учреждении как структурном элементе системы образования, в котором создаются условия для развития и саморазвития каждой личности, усиливается роль самостоятельной работы и важность самоорганизации всех субъектов образовательной среды. Отсюда увеличивается потребность в инновационных технологиях, как образования, так и самоорганизации, актуализации и развития личностного потенциала субъектов образовательной среды.

Одним из видов образовательных технологий является портфолио. Термин «портфолио» (от фран. *porter* – носить и лат. *in folio* – в размере листа) – рассматривается как технология накопления и систематизации информации. В учебном процессе представляет собой технологию работы с результатами учебно-познавательной деятельности обучающихся, которая может использоваться для демонстрации, анализа и оценки образовательных результатов, развития рефлексии, повышения уровня осознания, понимания и самооценки своих результатов. Особый акцент, при работе с портфолио, делается на такие компоненты как обработка и структурирование информации, формирование навыков отбора содержания, самооценки и самопрезентации [1. С. 158]. Таким образом, целью применения данной технологии является – научить отбирать, систематизировать и анализировать информацию по теме, работать с различными источниками информации. Кроме этого, на уровне учебной дисциплины, преподаватель может проследить динамику отношения обучающегося к самой дисциплине и процесс освоения учебной программы. В данной работе мы хотели бы остановиться на том, как можно использовать

этот вид технологий при работе со студентами, которые ограничены во времени при изучении иностранного языка, то есть со студентами неязыковых факультетов.

Непосредственно в Вузе, портфолио, как технология накопления и систематизации информации, может представлять собой коллекцию работ за определенный период времени (семестр или год), которые могут быть оценены либо с точки зрения прогресса обучающегося, либо с точки зрения соответствия программе.

Портфолио в образовательном процессе выполняет следующие функции: 1) диагностическую (показывает аспекты, которые необходимо развить у студента); 2) целеполагания (развивает у студента умение ставить перед собой цели и задачи, планировать и выполнять свою работу); 3) мотивационную (способствует поддержанию интереса к изучаемому предмету за счет того, что задания необычны, творчески, интересны); 4) информационную (помогает обобщить и систематизировать определенное количество информации по теме); 5) оценивания (дает возможность получения обратной информации и включения процессуальной оценки, раскрывающей как результат, так и характер его достижения); контролирующую (позволяет отслеживать этапы и качество овладения студентами учебным материалом) [2. С. 210].

Существуют разные виды портфолио:

1. Портфолио документов: содержит пакет сертификационных индивидуальных образовательных достижений и представляет собой набор аттестационных работ по данному курсу. Создается в течение всего периода изучения дисциплины и сдается перед итоговым оцениванием. Преимущества: итоговая оценка делает портфолио механизмом определения образовательного рейтинга студента. Недостатки: дает представление только о результатах, но не описывает процесс индивидуального развития студента.

2. Портфолио процесса: включает дневники самонаблюдения, различные формы самоотчета и самооценки во время выполнения задания. Преимущества: способствует развитию навыков профессиональной рефлексии. Недостатки: сложность в выработке объективных критериев оценивания работ.

3. Показательное портфолио: включает только лучшие работы студентов. Преимущества: демонстрация творческих способностей. Недостатки: нельзя проследить динамику процесса.

4. Рабочее портфолио: включает коллекцию работ, собранных за определенный период обучения для демонстрации прогресса у



студента. Это могут быть как творческие задания, так и рабочие, например: пакет материалов по теме или черновики. Преимущества: дает широкое представление об учебной динамике по предмету. Недостатки: большой объем информации, который трудно систематизировать и оценить.

5. Тематическое портфолио: включает в себя материалы, которые отражают цели, процесс и результат решения какой-либо проблемы. В него входят работы студентов в рамках той или иной темы или модуля. *Преимущества*: дает возможность глубокой и детальной проработки отдельной темы. Недостатки: дискретность предоставляемой информации [1. С. 169].

Все, представленные выше, виды портфолио по-своему эффективны в применении. В течение трех лет мы пытались ввести разные виды данной технологии в самостоятельную работу студентов экономического факультета Челябинского государственного университета и на наш взгляд, такие виды как Портфолио «Проект» (условное обозначение) и тематическое портфолио при изучении такого курса как иностранный язык на неязыковых факультетах, самые эффективные. Портфолио «Проект» – это портфолио, которое включает в себя элементы и показательного портфолио, и портфолио процесса, и рабочего и портфолио документов. В чистом виде на факультетах, где иностранный язык не является специальностью, эти технологии применять сложно, кроме тематического портфолио. Нами были выбраны именно эти виды, потому, что первый демонстрирует творческие способности студента, а второй дает возможность детальной проработке по отдельно взятой теме и показывает динамику процесса. Последние два года ребята из групп мировой экономики экономического факультета Челябинского государственного университета занимаются составлением портфолио «Проекта». В структуру этого вида работы мы внесли темы, которые связаны как с лексическим материалом, так и с грамматическим за определенный период времени. Ребята на первом курсе в первом семестре закрепляют грамматический материал, пройденный в школе, это и было рекомендовано как элемент портфолио. Относительно лексики, то обучающимся были предложены две основные и близкие для студентов темы: взаимоотношения (я и моя семья, отношения в семье и другие виды отношений (дружба, любовь, партнерство); образ жизни (в этот блок также входила информация о достижениях ребят за их период обучения в школе и отношение к изучению язы-

ков). Портфолио должно было быть представлено в виде рассказов от первого лица по следующим пунктам:

1. Рассказ о себе и своей семье, дружбе, интересах, хобби, питомцах и так далее, то есть все, что студент считает нужным и доступным для чтения (данный рассказ должен был быть представлен с использованием видовременных категорий настоящего времени). Наличие фото обязательно.

2. Рассказ о самом интересном моменте из жизни студента (ребяты должны были, используя либо фото, либо рисунок этой ситуации, озаглавить и представить информацию в виде рассказа с использованием видовременных категорий прошедшего времени).

3. Рассказ о достижениях студента (необходимо было представить грамоты, сертификаты и т.д. за школьный период и рассказать где, как и за что получил данную награду. Данный рассказ должен был быть представлен с использованием видовременных категорий прошедшего времени).

4. Рассказ об отношении к изучению языков в целом, к английскому в частности (данный рассказ должен был быть представлен с использованием видовременных категорий настоящего времени).

5. Рассказ о будущем студента «Надежды на будущее» (студентом предлагалась информация о том, как они видели свое будущее и перспективы после окончания ВУЗа. Данный рассказ должен был быть представлен с использованием видовременных категорий будущего времени).

По результатам проверки этой работы с уверенностью можно утверждать, что поставленные преподавателем цели были достигнуты. Во-первых, была организована самостоятельная работа студента; во-вторых, закреплен материал за семестр, в-третьих, раскрыт творческий потенциал обучающегося.

В завершении хотелось бы отметить, что такой вид образовательной технологии как «Портфолио» очень эффективен и, по мнению ряда специалистов, может стать одним из способов формирования ключевой компетентности – «самоменеджмента». Кроме того, может являться объектом оценки способности выбирать, систематизировать и предлагать нужную информацию, а также грамотности в оформлении документов, сформированности, самоконтроля и самооценки. Относительно иностранного языка, студент, при помощи Портфолио, показывает, как он работает с большим объемом разносторонней информации, полученной и проработанной им само-

стоятельно. Таким образом, наш предмет формирует методическую компетентность и в тоже время показывает возможные направления обновления традиционной системы образования.

### **Список литературы**

1. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н. А. Бордовской [Текст]. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.
2. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральным государственными стандартами: нормативно-методические аспекты / В. А. Богословский, Е.В. Караваева, Е. Н. Ковтун и др. [Текст]. – М.: Университетская книга, 2010. – 249 с.

### **Spisok literatury**

1. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii: uchebnoe posobie / pod red. N. A. Bordovskoj [Tekst]. – М.: KNORUS, 2011. – 432 s.
2. Perehod rossijskih vuzov na urovneviju sistemu podgotovki kadrov v sootvetstvii s federal'nym gosudarstvennymi standartami: normativno-metodicheskie aspekty / V. A. Bogoslovskij, E.V. Karaeva, E. N. Kovtun i dr. [Tekst]. – М.: Universitetskaja kniga, 2010. – 249 s.

**ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ СКРИПТ  
«ВЫЗОВ РОДИТЕЛЕЙ В ШКОЛУ»  
В РОССИЙСКОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПОВЕДЕНИИ**

**Н. В. Моторина**

*В данной работе рассматривается лингвокультурный скрипт – ценностно-маркированная структурированная модель поведения – применительно к современным нормам коммуникации в России на материале коммуникативного события «вызов родителей в школу». Предложена модель описания коммуникативного события, включающая его логическую схему, запись события, интенциональную последовательность его компонентов, комментариев норм поведения его участников.*

**Ключевые слова:** коммуникативное событие, скрипт, концепт, речевой акт, коммуникативное поведение.

Лингвокультурный скрипт представляет собой одно из понятий, используемых в лингвокультурологии, и соотносится с концептом, жанром речи и речевым действием [1; 2; 3; 4]. Концепт трактуется как квант переживаемого знания, речевой жанр – как исторически сложившийся ситуативно фиксированный текстотип, речевое действие – как структурированная последовательность интенций, воплощенных в вербальных и невербальных коммуникативных единицах. В отличие от концепта лингвокультурный скрипт имеет сценарный характер, совпадая с концептом в том, что в скрипте выделяются понятийные, образные и ценностные характеристики. Учет ситуативных параметров общения переводит описание скрипта в описание жанра речи. Для рассмотрения структурных особенностей реализации развертывания скрипта требуется анализ речевых действий, составляющих этот скрипт. Отметим, что в научной литературе термином «скрипт» иногда обозначается запись коммуникативного события.

Материалом исследования послужили записи текстов коммуникативного события «вызов родителей в школу» на русском языке, полученные в результате реконструкции этого события при собеседовании с информантами.

Логическая схема данного коммуникативного события может быть представлена следующим образом.

1. Учащийся допустил определенные действия, нарушающие требования учебного заведения к школьникам.

2. Учитель выражает свое неодобрение поступками учащегося и считает, что родители этого школьника должны принять меры по исправлению сложившейся ситуации.

3. Учитель устно либо письменно приглашает родителей учащегося в определенное время в школу.

4. Родители учащегося (как правило, один из родителей) приходят в школу, и учитель сообщает им о проступках их ребенка и рекомендует им принять меры воздействия на него; школьник иногда присутствует при разговоре, либо находится за дверью кабинета.

5. Родители выслушивают учителя, задают уточняющие вопросы, в ряде случаев дают объяснение поведению их ребенка и, как правило, обещают исправить ситуацию.

6. Родители прощаются с учителем, иногда благодарят за информирование о поведении ребенка, часто выражают эмоции по этому поводу и уходят домой.

7. Дома родители проводят беседу с ребенком, часто наказывают его, иногда принимают меры физического воздействия и обычно требуют обещания исправиться.

Данная логическая схема представляет собой сценарий осуществления коммуникативного события «вызов родителей в школу» и содержит обязательные компоненты этого события в их последовательности и вероятностные характеристики поведения участников этого события. Наблюдателю даны речевые действия, либо записи невербальных знаков поведения. Уточним данную схему записью этого коммуникативного события (имена участников изменены) на основе интроспективного опыта автора статьи. Участники события: классный руководитель 7 Б Зоя Николаевна Филиппова, учащийся 7 Б Сергей Тимофеев, его мама Валентина Андреевна.

*З.Н.: Серёжа, что с тобой случилось? У тебя четвертая двойка за эти две недели! Ты перестал учиться. Я тебя не узнаю. Придется вызвать родителей. Передай маме эту записку. Записка: «Уважаемая Валентина Андреевна! Вам необходимо прийти в школу для разговора об успеваемости Вашего сына. Приглашаю Вас 17 апреля в 16 часов. Если эта дата Вам неудобна, прошу Вас позвонить мне по номеру 44-37-81. Классный руководитель З.Н. Филиппова».*

*С.Т.: Зоя Николаевна, я все понимаю, я исправлюсь. Может быть, не надо маму вызывать...*

*З.Н.: Ты мне уже давал обещания, поэтому в этот раз я вынуждена поговорить с твоей мамой. До свидания, Сережа.*

*Ученик прощается и уходит домой. Дома он передает записку матери.*

*В.А. Сережа, почему? Что случилось?*

*С.Т.: Ну, так получилось. Я задание не понял, времени не хватило по алгебре...*

*В.А.: А по географии?*

*С.Т.: Я перепутал домашнее задание, выучил другие страницы.*

*В.А.: А Дима Ковалев тоже перепутал? Почему у него одни пятерки? Ты что, глупее, чем он? А по литературе? И по физике?..*

*С.Е.: Ну, тут, вот так вот получилось... (тяжело вздыхает).*

*В.А.: Это же четвертая четверть, скоро конец года! Ты понимаешь, что ты делаешь?!*

*С.Т.: Мам, ну я исправлю...*

*В.А.: Сережа, Сережа...*

*Мама учащегося приходит в школу.*

*В.А.: Здравствуйте, Зоя Николаевна!*

*З.Н.: Здравствуйте, Валентина Андреевна! Жаль, что мы встречаемся по такому поводу, но я посчитала, что нам нужно поговорить. У Вас хороший и воспитанный мальчик. Что-то с ним происходит сейчас. Четвертая двойка. Жалобы учителей. На уроках крутится, болтает. Домашние задания записывает неправильно. Надо принять меры.*

*В.А.: Зоя Николаевна, я все понимаю. Наверно, я последнее время меньше уделяла внимания проверке его уроков, тут у нас Даша болела...*

*З.Н.: Понятно, но важно не упустить мальчишку. Знаете, в седьмом классе требуется особое внимание. Переходный возраст... Надеюсь, Сережа не будет нас огорчать.*

*В.А.: Надо ли мне встретиться с учителями-предметниками?*

*З.Н.: Я бы посоветовала поговорить с Маргаритой Павловной, по физике. Она как раз сегодня со мной говорила о Сереже.*

*В.А.: Вот уж не думала, что придется встречаться с учителями по этому поводу...*

*З.Н. Такое бывает. Надо только делать выводы. Вот ко мне и Ирина Анатольевна пришла, мама Дениса.*

*В.А.: Понятно... Спасибо Вам! До свидания!*

*З.Н.: До свидания.*

Мама Сергея приходит домой.

*В.А.: Ну, Сережа, отец не обрадуется, когда вернется из командировки! Что делать будем?*

*С.Т.: Мам, ты не волнуйся, не переживай, я все исправлю. Я уже алгебру написал, литературу выучил... Сейчас сяду за физику.*

*В.А.: И чтобы компьютер сегодня не включал! Запомни! Все это из-за твоих игрушек дурацких!*

*С.Т.: Конечно, мам.*

Приведенная запись коммуникативного события «вызов родителей в школу» в структурном плане распадается на три части: преамбула события (разговор учителя с учеником, написание записки родителям, предварительное выяснение положения дел), собственно событие, результат события. Для определения коммуникативных ходов установим интенции участников общения. Учитель стремится принять меры для исправления поведения учащегося. Ученик выражает намерение успокоить учителя и маму. Мама стремится показать, что осознает серьезность ситуации.

Центральная часть рассматриваемого коммуникативного события в интенциональном плане выстраивается следующим образом: 1) констатация говорящим положения дел, 2) демонстрация положительного отношения к адресату, 3) побуждение адресата к определенным действиям, 4) демонстрация адресатом понимания ситуации, 5) объяснение адресатом причин сложившейся ситуации, 6) акцентирование говорящим побуждения адресата к определенным действиям, 7) объяснение говорящим важности ситуации, 8) демонстрация поддержки адресата, 9) уточнение адресатом необходимости последующих действий, 10) совет говорящего адресату, 11) эмоциональная реакция адресата, 12) демонстрация говорящим поддержки адресата, 13) акцентирование говорящим побуждения адресата к определенным действиям. Центральная часть беседы включает также формально-этикетные знаки начала и завершения разговора, при этом завершение общения сопровождается указанием на причину прекращения разговора.

Ядерным компонентом рассматриваемого коммуникативного события является побуждение говорящим адресата к определенным действиям. В данном тексте эта интенция вербализуется трижды. Системообразующим компонентом этого коммуникативного собы-

тия является также объяснение его причины – в данном случае констатация неблагоприятного положения дел. Это объяснение в речи учителя повторяется при акцентировании важности учета ситуации. Таковы необходимые компоненты этого речевого события со стороны учителя. Со стороны второго участника общения, адресата, обязательными компонентами диалога являются демонстрация понимания важности проблемы и обещание принять меры. Необходимыми сопутствующими компонентами разговора со стороны учителя являются выражение положительного отношения к ученику и адресату, а со стороны адресата – эмоциональная реакция. Помимо необходимых выделяются дополнительные сопутствующие компоненты данного речевого события: уточнение адресатом дополнительных действий, благодарность со стороны адресата и совет учителя. Таково речеактовое объяснение приведенного текста.

Моделирование этого речевого события как лингвокультурного скрипта предполагает объяснение ценностно-маркированных установок в пресуппозициях участников общения.

Вызывая родителей учащегося в школу, учитель исходит из установки, что учащийся должен успешно проходить школьную программу, а его родители должны контролировать поведение своего ребенка. В российской практике коммуникативного поведения принято эмоционально выражать свою оценку событиям применительно к ситуации общения учителя и ученика, учителя и родителя учащегося. Именно поэтому учитель произносит фразы «Я тебя не узнаю» и «Что с тобой случилось?».

Динамика развития жанра «вызов родителей в школу» в современном российском коммуникативном поведении свидетельствует о том, что учителя, с одной стороны, переходят на более формальный, официальный стиль общения, обращаясь к родителям учащихся в письменной речи по фамилии с инициалами, а с другой стороны, допускают более эмоциональные способы выражения информации, используя, например, несколько восклицательных знаков в констатирующей части записок с приглашением родителей в школу. Ценностная установка учащихся предписывает им вести себя подчеркнуто вежливо в общении с учителем. Они часто просят учителя не вызывать маму в школу, пытаются сгладить ситуацию. К сожалению, также весьма часты случаи, когда при общении ученика с учителем проявляется эмоциональная несдержанность современных учеников, порою даже грубость. Это свидетельствует о существен-



ном изменении одного из важнейших скриптов поведения учащегося, предписывающего уважать учителя и демонстрировать это уважение.

Приведенная запись представляет собой пример идеального общения учителя с учеником и его мамой в конфликтной ситуации. Но весь проанализированный фактический материал, фиксирующий коммуникативную ситуацию «вызов родителей в школу», показывает, что учителя также довольно часто допускают грубые и унижительные высказывания в общении с учащимися, особенно без свидетелей, учащиеся ведут себя неуважительно по отношению к учителю, имеют место случаи рукоприкладства, разговор в семье также строится в грубом и агрессивном ключе. Тем не менее, мы выделяем и анализируем нормы поведения участников данной коммуникативной ситуации, исходя из ее функциональной сущности – привлечь внимание родителей к неправильному поведению их ребенка.

В рассматриваемой беседе учителя с родителем прослеживаются определенные типичные коммуникативные стратегии с обеих сторон: учитель оказывает воздействие на адресата, демонстрируя свой статус и опыт (указание на специфику возраста ученика, констатация того, что данная ситуация является типовой, акцентирование своей поддержки как ученика, так и родителей), адресат оказывает воздействие на учителя, используя доводы оправдания (ссылка на объективные обстоятельства), показывая свое переживание, обращаясь с просьбой о совете. Эти стратегии обусловлены нормами общества, предполагающими признание вышестоящего положения учителя в общении с учеником или его родителями, требование к учителю быть доброжелательным к ученику, требование к родителям сотрудничать со школой.

Подведем основные итоги.

Лингвокультурный скрипт «вызов родителей в школу» представляет собой комментарий к обобщенному коммуникативному событию этой тематики. Такое событие может быть представлено и зафиксировано в нескольких модулях: 1) логическая схема (фабула) события, которая отражает сценарную последовательность его компонентов; 2) запись речевого события, разворачивающегося в соответствии с его логической схемой; 3) выделение интенций участников коммуникативного события в его динамике (такая последовательность интенций является прагмалингвистической моделью описания события как сложного речеактового образования);

4) определение и объяснение норм поведения, лежащих в основе коммуникативного события с учетом стадий его развертывания. Модусы коммуникативного события включают также его жанровую специфику, описание которой является одной из перспектив исследования лингвокультурных скриптов.

#### **Список литературы**

1. Баранов, А. Г. Функционально-прагматическая концепция текста [Текст] / А. Г. Баранов. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1993. – 182 с.
2. Вежбицка, А. Русские культурные скрипты и их отражение в языке [Текст] / А. Вежбицка // Зализняк Анна А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – С.467–499.
3. Карасик, В. И. Языковые ключи [Текст] / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2009. – 406 с.
4. Красных, В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология [Текст] / В. В. Красных. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.

#### **Spisok literatury**

1. Baranov, A. G. Funkcional'no-pragmaticheskaia koncepcija teksta [Tekst] / A. G. Baranov. – Rostov-na-Donu: Izd-vo Rost. un-ta, 1993. – 182 s.
2. Vezhbicka, A. Russkie kul'turnye skripty i ih otrazhenie v jazyke [Tekst] / A. Verzhbicka // Zaliznjak Anna A., Levontina I. B., Shmelev A. D. Kljuchevye idei russkoj jazykovoj kartiny mira. – M.: Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2005. – S.467–499.
3. Karasik, V. I. Jazykovye kljuchi [Tekst] / V. I. Karasik. – M.: Gnozis, 2009. – 406 s.
4. Krasnyh, V. V. Jetnopsiholingvistika i lingvokul'turologija [Tekst] / V. V. Krasnyh. – M.: Gnozis, 2002. – 284 s.

## РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КАТЕГОРИИ «СОМНИТЕЛЬНОСТЬ» В ДИСКУРСЕ

Н. Н. Панченко

*Статья посвящена рассмотрению коммуникативной категории «сомнительность» в дискурсе. Особое внимание уделяется описанию показателей сомнительности - системе разноуровневых средств реализации данной категории в коммуникации.*

**Ключевые слова:** сомнение, сомнительность, коммуникативная категория, дискурс.

В пространстве достоверности/недостоверности, формально представленном в виде шкалы, особого лингвистического внимания, на наш взгляд, заслуживает категория сомнительности, тяготеющая к отрицательному полюсу безусловной недостоверности [7].

Заметим, что под коммуникативной категорией мы понимаем единство структурно-организованного коммуникативно-значимого содержания и комплекса лингвистических и паралингвистических средств его выражения. Существует типология коммуникативных категорий по структурному и функциональному признакам, предложенная Е. П. Захаровой [2]. Коммуникативная категория «сомнительность» по типу своей структуры может быть отнесена к категории оппозитивного типа с устройством в виде жесткой оппозиции: сомнительность – несомненность. По роли в коммуникативном процессе выделяются категории обязательные для любого коммуникативного процесса (категории собственно коммуникативные, в рамках которых противопоставлены структурно-образующие и информативные) с коммуникативно организующей функцией и сопутствующие категории (регулятивные и квалификативные) с регулирующей функцией [2]. На наш взгляд, коммуникативная категория сомнительности является информативно-квалификативной категорией, оказывающей воздействие на характер протекания коммуникативного взаимодействия и влияющей на эффективность общения в целом.

Сомнительность в толковых словарях русского языка определяется через прилагательное ‘сомнительный’, которое, в свою очередь, трактуется как: 1) *возбуждающий сомнение в себе, в своей истинности,*

достоверности; такой, в которого нельзя твердо верить; не совсем понятный, неясный; 2) не внушающий доверия; подозрительный; 3) допускающий толкование в противоположном смысле; двусмысленный [5]. В идеографическом словаре О.С. Баранова сомнение соотносится со смысловой сферой «знание» и является разновидностью поля «достоверность» (*сомнение – неуверенность в достоверности; ощущение неполной достоверности; сомнительность – неполная достоверность*) [1]. С точки зрения психологии, сомнение представляет собой одно из познавательных интеллектуальных чувств, специфическое переживание человека, возникающее в процессе его мыслительной деятельности. «Поскольку человек постоянно сталкивается с разнообразными ситуациями, требующими от него принятия решения, а полной информацией он, как правило, не располагает, то это вынуждает его либо верить (доверять и вверяться) кому-либо или чему-либо, либо сомневаться, не верить, отвергать предложенное или случившееся» [3]. В обыденном языковом сознании сомнение связано с неуверенностью, отсутствием веры: *сомнение – неуверенность в истинности чего-н., раздумье о правильности чего-н., нетвердая, колеблющаяся вера в кого-что-нибудь* [8]; *неуверенность в истинности чего-нибудь, отсутствие твердой веры в кого-что-нибудь* [6]. С дискурсивной точки зрения, сомнение, как интенциональное состояние говорящего, предполагает неуверенность в том, о чем сообщается в дискурсе: «сомнение – это такое эпистемическое состояние, в котором субъект занимает вероятностную и притом негативную когнитивную позицию относительно истинности некоторого суждения Р» [9. С. 82–83].

Исследователи выделяют два вида сомнения: «конструктивное – сомнение, которое дает толчок для новых открытий в науке, для дальнейшего интеллектуального совершенствования человека; деструктивное – сомнение, которое способно тормозить интеллектуальное развитие личности, способствовать ее разрушению» [4. С. 197]. Бесспорно, конструктивное сомнение, критичность мышления свойственна научному дискурсу и проявляется в непринятии на веру суждений, в поиске и нахождении доказательств:

*... человек должен постоянно развивать свои способности и уметь подвергать сомнению то, что кажется нелогичным и неразумным. Представители этого типа способны увидеть картину в целом и всегда стремятся к совершенству. Из них может получиться исследователь или хороший научный работник (С. Лазебная. О, вы меня еще узнаете!);*

*Однако скептики (в науке их всегда много, и это очень хорошо) подвергли сомнению выводы исследователей.* «Позвольте, – говорили они, – а почему вы думаете, что в ваших опытах происходила именно передача памяти? Ведь РНК – весьма важное для организма вещество, и ваши результаты можно объяснить просто ее общим стимулирующим действием. Кроме того, введенная вами внутривентрикулярно РНК должна разрушиться в организме и никоим образом не может дойти целиком до мозга («Химия и жизнь», 1966).

Сомнение, таким образом, может рассматриваться в двух основных аспектах – эпистемологическом и межличностном. Первый соответствует научному дискурсу, второй – бытовому. Если в научном дискурсе сомнение проявляется в отсутствии уверенности человека в истинности научных положений или общественных идей, то в сфере личностных отношений сомнение предстает в качестве не только отрицательного результата сканирования возможности реализации той или иной проблемы, идеи, но и в недоверии к достоверности информации, к искренности партнера по коммуникации:

*А между тем чем дальше, тем больше он сомневался в успехе. Пожалуй, он сомневался в нем больше чем когда-либо* (В. Белоусова. Жил на свете рыцарь бедный).

*Я уже догадываюсь – о чем он, но сомневаюсь в его словах* (Н. Климонтович. Последняя газета).

*В конце концов в Ирину закралось сомнения.* – По тому, как изменился тон его голоса за эти недели, мне кажется, что он ничего не собирает для тебя делать. **По-моему, он обманщик и болтун.** Как хочешь, я не стану больше ему звонить (В. Голяховский. Русский доктор в Америке).

Следует заметить, что категории «сомнение» и «неуверенность» становились уже объектом лингвистического исследования, в частности, подвергались анализу фонационно-просодические, лексико-фразеологические средства выражения сомнения, кроме того, указанные категории рассматривались как средства выражения модальности. Категория сомнительности действительно обнаруживает целый набор разноуровневых средств, которые, в нашем понимании, входят в целостную структурированную систему коммуникативно значимых средств категории достоверности, влияют на истинностную оценку высказывания, участвуют в формировании его иллокутивной силы и связаны с коммуникативным намерением говорящего.

К ядерным средствам выражения категории сомнительности следует, в первую очередь, отнести лексико-фразеологические средства, презентующие семантику сомнения в эксплицитном виде: *сомневаться, засомневаться, усомниться, сомнительно, сомнительный, с сомнением, подвергать сомнению, ставить под сомнение, подлежит сомнению, находится под сомнением*, метафорически пересмысленные выражения: *червь сомнения, сомнение подкралось/ закралось/ укололо/ обожгло/ берет/ взяло/ гложет/ терзает/ посеять* и т.д.: *Если быть до конца откровенным, той осенью меня **терзали сомнения**: а стоит ли вводить войска в республику, не повторится ли ситуация осени 1996 года?* (Г. Трошев. Моя война).

Маркируют сомнительность, неуверенность фразеологические средства, как правило, смягчающие категоричную тональность высказываемого сомнения – *бабушка надвое сказала, вилами по воде писано, это еще вопрос, это как сказать* и др.:

*Кто может категорично утверждать, что в ближайшие годы даже миролюбиво настроенный Китай не вздумает предъявить России какие-нибудь территориальные претензии? Тут, как говорится, **бабушка надвое сказала: может быть, а может и не быть*** (В. Баранец. Генштаб без тайн).

– Лично я вас мочить не собирался. Мне-то что – живите хоть сто лет. Мне с вами делить нечего, правильно? – Ну, **это еще вопрос**, – сказал Гуров. – Но мыслишь ты интересно – продолжай. Ты меня мочить не собирался, но едва это самое не сделал. Как же это так у тебя получилось? (Н. Леонов, А. Makeев. Ментовская крыша).

К периферии средств выражения категории сомнительности относятся морфемы *квази-, псевдо-*, которые могут служить средством выражения сомнения: *Эту книжку мне порекомендовал один восторженный предприниматель – из тех, кого принято называть представителями «новой волны». Ну, знаете, эти новомодные увлечения: «эн-эл-ни», **квази-научные технологии управления**, «кодирование на успех» ... Ладно, почитаем* (С. Бобровский. Бизнес в стиле дзен).

Служебные слова *будто, будто бы, как будто, якобы, вроде, как бы, типа, словно, точно* служат, как правило, средством передачи субъективной модальности, а высказывания, включающие указанные слова, содержат семантический компонент потенциальной недостоверности: **будто Р** = а в действительности это не так/ не совсем так, вносят оттенок сомнения в истинности: *ещё выборная кампания не началась, а на всех рекламных щитах уже смотрит*

на вас Жириновский: он **якобы** за русских и за бедных («Советская Россия», 2003).

Высказывания, содержащие служебные слова *вряд ли, едва ли, навряд*, также описывают значение неуверенности, условность предположения и сомнение в достоверности:

**Вряд ли** такие слова произносятся госслужащими без санкции сверху («Совершенно секретно», 2003).

Нынешний демографический спад **едва ли** может быть оставлен, а рождаемость – резко увеличена, как бы того ни желали некоторые политики («Отечественные записки», 2003).

Маркировать сомнительность могут лексические средства: *не похоже, не факт, небесспорно* и т.д., иногда употребляемые в качестве рефлексии на предыдущее высказывание партнера по коммуникации:

*Жизнь, молодой человек, – это более или менее череда упущенных возможностей, – говорил мне Головачев. ... Не факт, – отвечал я. – Для многих людей, уважаемый психический доктор, жизнь – это тайный план Бога (А. Геласимов. Рахиль).*

*Не так все было, Евгений Иванович. А все, что вы сейчас сказали, не похоже на правду (А. Приставкин. Вагончик мой дальний).*

Выражают сомнение в достоверности частицы *уж, да уж, так уж, куда уж, как же, неужели, разве* и т.п., употребляемые в ответных репликах-реакциях на предыдущий речевой акт и встречающиеся в эмфатических конструкциях: *Они все в восторге от Петербурга. – Неужели все без исключения?* («Известия», 2001).

Наконец, к периферии средств выражения категории сомнительности могут быть отнесены паралингвистические маркеры, которые самостоятельно или в сочетании с лексическими средствами и синтаксическими конструкциями идентифицируют проявление сомнительности в дискурсе, – 1) просодические средства (*тон, голос, произнес, спросил, фыркнул, заметил*): – *Все говорят, неплохо стало, – с сомнением в голосе говорила она, не в силах поверить слухам (Л. Синецына. Жена тополя)*; 2) мимические компоненты (*улыбка, ухмылка, усмешка, взгляд, прищур глаз, поморщился*): – *Так нам все и расскажут! – скептически усмехнулся Гаврюшин (В. Белоусова. Жил на свете рыцарь бедный)*; 3) кинетические средства (*пожал плечами, покачал головой, кивнул, трет подбородок*): – *Ну, не знаю... – Мышкин с сомнением покачал головой. – Этот не купит – другой купит (В. Белоусова. Жил на свете рыцарь бедный).*

Таким образом, коммуникативная категория сомнительности связана с категориями неуверенности и недоверия, входит в коммуникативную категорию «достоверность», может быть опознана в дискурсе благодаря многообразию вербальных и невербальных средств ее выражения.

### **Список литературы**

1. Баранов, О. С. Идеографический словарь русского языка, 2002 [Электронный ресурс] / О. С. Баранов. – URL: <http://www.thesaurus1.narod.ru/> (дата обращения: 18.11.2011).
2. Захарова, Е. П. Типы коммуникативных категорий [Текст] / Е. П. Захарова // Проблемы речевой коммуникации : межвуз. сб. науч. тр. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2000. – С. 12–19.
3. Карпенко, Л. А. Вера [Текст] / Л. А. Карпенко // Общая психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: «ПЕР СЭ», 2005.
4. Никольская, И. Г. Выражение семантики сомнения в современном русском языке [Текст] / И. Г. Никольская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 118. – С. 197–201.
5. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный (online версия). [Электронный ресурс] / Т. Ф. Ефремова. – URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova->

### **Spisok literatury**

1. Baranov, O. S. Ideograficheskiy slovar' russkogo jazyka, 2002 [Jelektronnyj resurs] / O. S. Baranov. – URL: <http://www.thesaurus1.narod.ru/> (data obrawenija: 18.11.2011).
2. Zaharova, E. P. Tipy kommunikativnyh kategorij [Tekst] / E. P. Zaharova // Problemy rechevoj kommunikacii : mezhvuz. sb. nauch. tr. – Saratov : Izd-vo Sarat. un-ta, 2000. – S. 12–19.
3. Karpenko, L. A. Vera [Tekst] / L. A. Karpenko // Obwaja psihologija: slovar' / pod obw. red. A.V. Petrovskogo. – M.: «PER SJe», 2005.
4. Nikol'skaja, I. G. Vyrazhenie semantiki somnenija v sovremenom russkom jazyke [Tekst] / I. G. Nikol'skaja // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. – 2009. – № 118. – S. 197–201.
5. Efremova, T. F. Novyj slovar' russkogo jazyka. Tolko-vo-slovoobrazovatel'nyj (online versija). [Jelektronnyj resurs] / T. F. Efremova. – URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova->



- term-102756.htm (дата обращения: 25.12.2011).
6. Ожегов, С. М. Толковый словарь русского языка. РАН, Российский фонд культуры [Текст] / С. М. Ожегов. Н. Ю. Шведова. – 2-ое изд. – М. : АЗЪ, 1994. – 955 с.
7. Панченко, Н. Н. Достоверность как коммуникативная категория : монография [Текст] / Н. Н. Панченко. – Волгоград: Перемена, 2010. – 304 с.
8. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. проф. Д. Н. Ушакова [Текст]. – М. : ООО «Изд-во Астрель», «Изд-во АСТ», 2000. – Т. 4. – 752 с.
9. Юровицкая, Л. Н. Английский лингвокультурный концепт «сомнение» и способы его языковой манифестации : дис. ... канд. филол. наук [Текст] / Л. Н. Юровицкая. – Самара, 2005. – 171 с.
- term-102756.htm (data obraweni-ja: 25.12.2011).
6. Ozhegov, S. M. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka. RAN, Ros-sijskij fond kul'tury [Tekst] / S. M. Ozhegov. N. Ju. Shvedova. – 2-oe izd. – M. : AZ##, 1994. – 955 s.
7. Panchenko, N. N. Dostovernost' kak kommunikativnaja kategorija : monografija [Tekst] / N. N. Panchenko. – Volgograd: Peremena, 2010. – 304 s.
8. Tolkovyj slovar' russkogo ja-zyka : v 4 t. / pod red. prof. D. N. Ushakova [Tekst]. – M. : ООО «Izd-vo Astrel'», «Izd-vo AST», 2000. – T. 4. – 752 s.
9. Jurovickaja, L. N. Anglijskij lingvokul'turnyj koncept «somne-nie» i sposoby ego jazykovej man-ifestacii : dis. ... kand. filol. nauk [Tekst] / L. N. Jurovichkaja. – Samara, 2005. – 171 s.

**ГЛАГОЛЬНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ АНТОНИМЫ  
АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ  
В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ**

**Л. Р. Сакаева, Т. И. Макарова**

*Статья раскрывает антропоцентрическую направленность фразеологических единиц, в составе которых содержатся глагольные компоненты, что способствует выявлению антонимичных пар.*

**Ключевые слова:** фразеологические единицы, антропоцентрическая направленность, фразеологическая антонимия, коннотативный компонент.

Сопоставительное изучение языков, направленное на выявление алломорфизма и изоморфизма, является актуальной проблемой современного языкознания. Особый интерес представляют исследования в области фразеологии, наиболее ярко отражающей своеобразие жизни того или иного народа, его культуру, традиции и менталитет. Фразеологические единицы (ФЕ) привлекают своей образностью, стилистической окраской, разноплановостью, грамматической структурой и степенью семантической спаянности. Фразеологический состав любого языка очень богат и разнообразен по форме и семантике. Очень важным является привлечение в качестве объекта сравнительного анализа фразеологического материала разноструктурных и типологически различных языков, поскольку выявление общих черт и дифференциальных признаков приводит к выработке рекомендаций по практическому овладению исследуемых языков. ФЕ антропоцентрической направленности, представляют собой наиболее интересный и ценный объект не только одноязычных, но и многоязычных исследований. Данные ФЕ составляют довольно многочисленную, широко употребительную и типичную для обоих языков группу фразеологизмов и отличаются развитой системой значений, образов и средств выражения.

Проблеме фразеологической антонимии уделяли внимание многие ученые: А. И. Алехина (1982), Е. Н. Миллер (1999), А. И. Смирницкий (1957), И. В. Арнольд (1959), Н. Н. Амосова (1961), Г. Б. Марданова (1998) и другие. Однако, проблема исследования

и сопоставления фразеологических антонимов в английском и русском языках, до сих пор недостаточно изучена. Фразеологическими антонимами принято считать ФЕ, имеющие противоположные лексические значения, тождественный компонентный состав (за исключением одного компонента в каждом из них, обычно восходящего генетически к слову – антониму) и, одну и ту же лексико-грамматическую характеристику. Таким образом, антонимия возможна, когда между ФЕ существуют не только различия, но и общие признаки. То есть, ФЕ, относящиеся к одному грамматическому классу, имеющие общий семантический компонент при наличии полярных значений и различающиеся или несовпадающие в стилистическом отношении, будут называться фразеологическими антонимами. Кроме того, как указывает Г. Б. Марданова, «различие в образной основе в обоих языках не является препятствием для объединения фразеологических единиц в антонимичные пары, лишь бы был выдержан семантический критерий, то есть противоположность значений и наличие основания для сравнения» [2. С. 34].

Глагольные антонимичные фразеологические единицы английского и русского языков один из наиболее продуктивных способов образования фразеологических антонимов. Среди всех видов фразеологических антонимов, одним из самых распространенных являются лексические антонимы, в составе которых глаголы выражают основное лексическое значение и противопоставлены друг другу по значению: *to keep – to loose; to give – to take; to lay — to lie*; заваривать – расхлебывать; надевать – сбрасывать. Как показало исследование, данный вид фразеологических антонимов встречается часто в исследуемых языках: ***to keep one's temper – to lose one's temper***; заваривать кашу – расхлебывать кашу; надевать маску – сбрасывать маску. Данный тип словосочетаний относится к объектным словосочетаниям, у которого оба компонента, стержневой и зависимый, соединены с помощью объектной связи, являющейся устойчивым сочетанием и имеющей определенный порядок размещения компонентов.

Так как объектные словосочетания в русском и английском языках имеют типологически различные способы выражения объектной связи, вследствие того, что в русском языке ведущим приемом выражения объектной связи служит управление, а в английском – приемы, то можно заранее предвидеть наличие в обоих языках различий в типологии объектных словосочетаний. Следует отметить, что в английском языке при образовании некоторых антонимичных

пар, артикль теряет свою значимость и опускается (to talk an interest – to lose interest, to catch a sight – to lose sight).

В русском языке, в большинстве случаев в образовании антонимичных пар участвуют глаголы, которые вне ФЕ антонимами не являются: «заваривать» и «расхлебывать» не являются антонимами, но в составе ФЕ «заваривать кашу» и «расхлебывать кашу» придают им противоположное значение. Так, употребляя ФЕ «заваривать кашу», мы подразумеваем о затее сложного, хлопотного или неприятного дела; при использовании ФЕ «расхлебывать кашу» – о распутывании сложного, хлопотного или неприятного дела.

Часто глаголы, участвующие в образовании фразеологических антонимичных пар, являются антонимами и вне ФЕ: «надевать маску» и «сбрасывать маску». Данная пара ФЕ является антонимичной. Хотя глаголы «надевать» и «сбрасывать» имеют противоположное значение; глагол «сбрасывать» характеризуется более ярким коннотативным эмоциональным компонентом, он характеризует быстроту, динамику и силу, а глагол «надевать» не имеет таких компонентов значения.

В английском языке некоторые глаголы (“to keep”, “to lose”, “to break”) проявляют особую активность и являются наиболее продуктивными в образовании ФЕ: to keep one’s temper, to keep one’s head, to keep one’s countenance. Антонимичную пару данного типа ФЕ, в основном, составляют фразеологизмы, лексическим ядром которых является глагол “to lose”: keep one’s temper – lose one’s temper; keep one’s head – lose one’s head; **keep one’s countenance – lose one’s countenance**; keep (up) heart – lose heart и др.

Глагол «to keep», может вступать в антонимичные отношения с глаголами “break”, “apart”, “to lose”: keep an appointment – break an appointment; keep one’s promise – break one’s promise; keep company – part company; to lose interest – to take an interest; to lose one’s seat – to take one’s seat.

В образовании некоторых антонимичных пар большую роль играют предлоги, которые в сочетании с глаголом создают новое лексическое значение. То есть, антонимами являются не только глаголы, но и предлоги, к ним примыкающие и образующие с ними одно целое: keep within the law – go beyond the law; fall into the habit of – break off the habit of; keep within the bounds of – go beyond the bounds of.

В отдельных случаях функцию антонимичных компонентов-глаголов могут выполнить глаголы в одной ФЕ в положительной форме

и этот же глагол с отрицанием в другой ФЕ. Отрицание может выражаться частицей «не» в русском языке, и частицами «not», «no» или местоимением «nothing» - в английском языке. В русском языке данный способ образования фразеологических антонимов не очень распространен: игра стоит свеч – игра не стоит свеч. В английском языке одним из наиболее распространенных способов образования отрицания является частица «no»: **pay attention to smb. – pay no attention; take into account – take no account of; make scruple – make no scruple; come to good – come to no good.**

Однако, отмечены ФЕ с отрицательной частицей «not»: **lift a finger – not to lift a finger; think much of smb. – not to think much of; get a sleep – not to get a sleep.**

Таким образом, сопоставительный анализ показал, что глагольные фразеологические антонимы представляют собой обширный пласт в составе фразеологии и широко распространены как в английском, так и в русском языках, при этом, нами выделены глаголы, которые наиболее активно участвуют в образовании фразеологических антонимов в анализируемых языках.

#### Список литературы

1. Алехина, А. И. Идиоматика современного английского языка [Текст] / А.И. Алехина. – Минск : Высш. шк., 1982. – 279 с.
2. Марданова, Г. Б. Сопоставительный анализ фразеологических антонимов в английском и татарском языках: автореферат диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук [Текст] / Г.Б. Марданова. – Казань, 1998. – 55 с.
3. Смирницкий, А. И. Лексикология английского языка [Текст] / А. И. Смирницкий. – М. : Просвещение, 1966. – 306 с.

#### Spisok literatury

1. Alehina, A. I. Idiomatika modernogogo anglijskogo jazyka [Tekst] / A.I. Alehina. – Minsk : Vyssh. shk., 1982. – 279 s.
2. Mardanova, G. B. Sopostavitel'nyj analiz frazeologicheskikh antonimov v anglijskom i tatarskom jazykah: avtoreferat dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni kandidata filologicheskikh nauk [Tekst] / G.B. Mardanova. – Kazan', 1998. – 55 s.
3. Smirnckij, A. I. Leksiko-logija anglijskogo jazyka [Tekst] / A. I. Smirnckij. – M. : Prosvewenie, 1966. – 306 s.

**МЕТЕОНИМНАЯ ЛЕКСЕМА «FIRE»  
В КОНЦЕПТОСФЕРЕ АНГЛИЙСКИХ СКАЗОК**

**К. Л. Фёдорова**

*Объектом нашего исследования является концептосфера английских сказочных текстов, а предметом для изучения стала метеонимная лексема «fire». Под «метеонимом» нами подразумевается лексическая единица, обозначающая явление природы, стихию (от греч. «метео» - первая составная часть сложных слов, соответствующая по значению слову «метеорологический», и лат. «номен» – имя, наименование).*

**Ключевые слова:** концептосфера, метеоним, сказочный текст.

Лингвокультурология опирается на идею кумулятивной функции языка, благодаря которой в нём запечатлевается, хранится и передаётся опыт народа, его мировидение и мироощущение. Язык, согласно этой концепции, есть универсальная форма первичной концептуализации мира и рационализации человеческого опыта, выразитель и хранитель бессознательного стихийного знания о мире, историческая память о социально значимых событиях в человеческой жизни. В свою очередь, концептуализация, заключающаяся в осмыслении поступающей к человеку информации и приводящая к образованию концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы в мозге (психике) человека, является одним из важнейших познавательных процессов. Результаты концептуализации (понятия, концепты и их системы) находят вербальное выражение в языке и речи – в разнотипных текстах. В них сосредоточен познавательный опыт этноса, передаваемый из поколения в поколение.

Когнитивная лингвистика широко обсуждает категорию концептосферы человека – области знаний, составленной из концептов как её единиц. По определению Д. Лихачёва, концептосфера есть совокупность концептов нации. Термин «концепт» в психологии относится к общей идее или ячейке знания, которая является результатом многих актов восприятия [1. С, 51]. Он не основан на единичном чувственном опыте. Концепты основываются

на обобщениях. Будучи однажды сформированными, они играют важную роль в дальнейшем развитии мышления. Большинство учёных (Н. Арутюнова, З. Попова, И. Стернин, В. Телия и другие) считает, что концепт отличается слоистым строением. Слои концепта связаны между собой отношениями производности, увеличения абстрактности каждого последующего уровня. Расположение слоёв в структуре концепта иерархично, в соответствии с чем в нём выделяются ядерные и периферийные участки [2. С. 85]. Основу культурологических исследований концепта составляет предложенный Ю. Степановым метод послойного анализа языковых данных, проливающий свет на структуру и содержание культурного концепта.

Огонь – мощная стихия, ядром данного концепта является «первозлемент Вселенной». И в этом заключается метеонимная природа лексемы «fire». Важны следующие сопоставления, приводимые М. Маковским, автором «Сравнительного словаря мифологической символики в индоевропейских языках» [3. С. 167]: немецкое «*Föhre*», английское «*fir*» - хвойное дерево, готское «*faur*» - рядом, английское «*free*» - свобода, воля и «*fire*» - пламя, огонь. Интересно, что во всех мифах о происхождении огня, в том числе, у англичан, главным действующим лицом является какое-нибудь животное, преимущественно птица, которое похищает огонь и приносит его людям (вспомним древнегреческий миф о Прометее). И это не случайно. Перед нами – яркий пример мифического мышления: выведение теперешней ситуации из ситуации, прямо ей противоположной, существовавшей «некогда». Если в реальной действительности обладание огнём – один из самых существенных и убедительных признаков, отличающих человека от животного, в мифах же предполагается, что когда-то животные владели огнём, а люди – нет. Таким образом, первым когнитивным слоем является «fire-обладание властью». В некоторых английских сказках, где фигурируют человеческие существа, первоначальное обладание огнём предписано женщинам, мужчины же получили его много позже. В этих вариантах мифов об огне отражены некоторые черты реальной действительности (у всех древних народов хранительница очага – женщина).

Вторым когнитивным слоем концепта «fire» является «fire-переселившаяся душа». Приведём некоторые примеры соотношения концептов «fire» и «bird». Готское «*ara*» - орёл, древнеанглийское

«*ar*» - гореть; латинское «*avis*» - птица, литовское «*austi*» - огонь; литовское «*turda*» - дрозд, русское «трут»; бретонское «*labous*» - птица, но латышское «*lipt*» - зажигать. Выше мы приводили соотношение «*fire*» (огонь) и «*fir*» (дерево). Таким образом, огонь может являться и воплощением души птицы или дерева. Народная сказка «*Fire, Water and Sound*» свидетельствует об этом: «*And from time to time the tree showed its true nature – fire – and thus trouble was to everybody who appeared on its way*».

В английских сказках можно найти немало примеров использования метеонимной лексемы «*fire*»: «*The Walrus and the Carpenter*» («Морж и Плотник») Льюиса Кэрролла (Lewis Carroll), «*The Magic Fish-Bone*» («Волшебная рыбная косточка») Чарльза Диккенса (Charles Dickens), «*The Gildfish*» («Золотая рыбка») Элеоноры Файджэон (Eleonore Fajeon), народные «*The Sunken City of Llyn Bala*» («Затонувший город Ллин Бала»), «*The Nasty Area*» («Дурное место»), «*The Sun of Llanfabon*» («Солнце Лафабона»), «*The Mermaid and Feather-brain Andrew*» («Русалка и ветреный Эндрю»), «*The Spring on the Edge of the World*» («Источник на краю света») и многие другие.

Таким образом, лексема «*fire*» является метеонимной и находит своё отражение в концептосфере английских сказок. Структура концепта «*fire*» является многосложной: ядро – «первозлемент Вселенной» и два когнитивных периферийных слоя: «*fire*-обладание властью» и «*fire*-переселившаяся душа». Составляющие его мифологические, религиозные, обиходно-бытовые и прочие знания, представления и понятия об огне, а также связанные с этой природной субстанцией ассоциации и образы вербализованы во множестве сказочных текстов.

### **Список литературы**

1. Бочегова, Н. Н. Этнос. Культура. Язык: монография [Текст] / Н. Н. Бочегова. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. – 160 с.
2. Кондратьева, О. Н. Основные направления в области концептуальных исследований [Текст] / О. Н. Кондратьева // Филологи-

### **Spisok literatury**

1. Bochegova, N. N. *Jetnos. Kul'tura. Jazyk: monografija* [Tekst] / N. N. Bochegova. – Kurgan : Izd-vo Kurganskogo gos. un-ta, 2005. – 160 s.
2. Kondrat'eva, O. N. *Osnovnye napravlenija v oblasti konceptual'nyh issledovanij* [Tekst] / O. N. Kondrat'eva // Filologi-



- ческий сборник. – Кемерово: Графика, 2002. – Вып. 2. – С. 83-88.
3. Маковский, М. М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: образ мира и миры образов [Текст] / М. М. Маковский. – М.: Владос, 1996. – 416 с.
4. Народные сказки Британских островов: сборник на англ. яз / сост. Дж. Риордан [Текст]. – М.: Радуга, 1987. – 368 с.
- cheskij sbornik. – Kemerovo: Grafika, 2002. – Vyp. 2. – S. 83-88.
3. Makovskij, M. M. Sravnitel'nyj slovar' mifologicheskoj simboliki v indoevropskikh jazykah: obraz mira i miry obrazov [Tekst] / M. M. Makovskij. – M.: Vlados, 1996. – 416 s.
4. Narodnye skazki Britanskikh ostrovov: sbornik na angl. jaz / sost. Dzh. Riordan [Tekst]. – M.: Raduga, 1987. – 368 s.

## **СПЕЦИФИКА РЕЛИГИОЗНОЙ МЕТАФОРЫ**

**П. М. Шитиков**

*В статье рассматривается специфика функционирования метафоры в религиозном языке в сопоставлении с образным языком художественной литературы и языком естественнонаучных моделей. Автор приходит к заключению, что задача адекватного описания божественных реалий разрешима только с применением особого рода метафор, функции которых качественно отличаются от других тропов.*

**Ключевые слова:** Метафора; модель; богословие; религиозный язык; когнитивная лингвистика.

Метафора представляет собой классическое орудие, при помощи которого целый ряд элементов и отношений может быть приведен к пониманию – когда кто-то пытается объяснить что-то иными словами. Специфичная сила метафоры в том, что она может передать сущность без излишнего упрощения, сохраняя многосложность путем восприятия ее через схожий образец эквивалентной многосложности. Эти свойства метафоры, которые всегда применялись в литературной практике, в XX веке были успешно привлечены к описанию естественнонаучных моделей, что в свою очередь породило интерес к возможностям метафорического языка в области богословия. Впрочем, в этой области возникает ряд вопросов: способен ли образный язык отразить истину об окружающей нас действительности, или это всего лишь выражение пустых фантазий, ни на чем не обоснованных? Может ли метафора служить связью со священной реальностью? Докматика христианства, иудаизма и ислама представляет Бога совершенно недоступным, трансцендентным этому миру, и зачастую ответ на вопрос о возможности адекватного описания Бога, превосходящего человеческое понимание, упирается в неразрешимые антиномии. Метафора с ее дескриптивными свойствами представляется наиболее адекватным путем описания божественных реалий.

В данной статье предлагается рассмотреть специфику религиозной метафоры. Для этого будут показаны особенности ее функционирования в сравнении с художественной и научной метафорой.

Специфика метафор, связанных с религиозными реалиями является предметом изучения целого направления западной когнитивистики. В работах П. Рикёра, Д. Трэйси, М. Соскайс, С. МакФэйг развивается мысль, что религиозный язык является системой метафор, основанной на совокупности образов, которая служит организационным принципом познания трансцендентного. Сэлли МакФэйг указывает, что всякого, приступающего к описанию Бога поджидают две опасности: буквалистский подход, когда слова человеческого языка буквально относятся к божественным реалиям; и безотносительность языка, когда слова, произнесенные о Боге, изначально не имеют никакого отношения к Нему, а потому не имеют и смысла [3. Р. 4]. Единственным выходом является признание метафорической природы языка богословия, что позволяет, избегая отождествления Бога с Его описаниями, говорить о Нем нечто вразумительное.

Важно отметить, что перед исследователями образного языка богословия стояла задача сопоставления религиозной метафоры с другими случаями метафорического описания. Поль Рикёр рассматривает пример художественной литературы как метафорического суждения о мире. Этот мир является результатом воображения, но он не является вовсе нереальным. Литературное произведение описывает, каким наш человеческий мир мог бы быть. Здесь мир возможный соотносится с миром реальным, и это не два разных мира, а один мир с разных сторон. Автор называет это переописанием (*redescription*). В этом смысле литература предлагает не прямое, метафорическое описание нашего мира [5. Р. 291]. Однако данная терминология не применима к языку богословия. В знаковой работе «Именованье Бога» Рикёр доказывает, что хотя Священное Писание и является в некотором смысле литературой, оно, однако, отличается от прочих видов литературы тем, что оно называет Бога. Именованье Бога это не просто один из множества способов описания этого мира. Бог – высший и первоначальный объект всех библейских текстов. Метафоры, посредством которых косвенно описывается Бог, являются моделями Его Имени и Его отношения с человеком [4. Р. 223]. Эти заметки Рикёра предполагают понимание библейских метафорических предикатов Бога как косвенных, но тем не менее реальных описаний Бога, свидетелем которого является сама Библия. Это означает, что метафорическое описание Бога не является просто частным случаем литературного описания этого мира.

Другой пример метафорического описания это употребление моделей в естественных науках. Модели не отсылают непосредственно

к опыту, они отсылают к теоретически возможным реальным сущностям и могут быть выражены посредством метафорических утверждений, типа Мозг это компьютер. Таким образом, модели порождают экзистенциальные гипотезы и обладают объясняющей силой [1]. Дж. М. Соскайс в своей главной работе «Метафора и религиозный язык», указывая на ряд параллелей между научной и религиозной метафорической моделью, постулирует их иноприродность: первая служит для схематизации теории, вторая – требует ответа слушателя; первая имеет абстрактный характер, вторая – личностный; первая – точна, вторая – размыта; наконец, первая является важным, но не необходимым элементом теории, вторая – единственной возможностью что-либо утверждать о Боге [6. Р. 106].

Помимо этого отличительным качеством религиозной метафоры являются объектно-субъектные отношения. В научной системе наблюдения метафора позволяет описывать нетривиальным способом неизвестный объект. В языке богословия предметом исследования является Высший Субъект, поэтому метафора здесь играет роль обратной связи. Данное направление разрабатывал Э.Юнгель в работе «Метафорическая истина». По его мысли, Бог открылся миру посредством воплощения Слова (Иисуса Христа), что само по себе является переносом сущностей, то есть процессом метафорическим. Юнгель понимает откровение как обращение (address). В обращении личность раскрывает себя и дает познать себя другой личности. Бог обращается к нам в жизни и крестной смерти Иисуса Христа, в Его притчах о грядущем царствии божием и в евангелии. Обращение – это метафорическое событие, которое имеет место в метафорическом языке. Согласно Юнгелю, этот вид речи нужно кардинально отличать от номинативного языка, посредством которого мы описываем вещи. В наименовании субъект говорит об объекте, а в общении, два субъекта участвуют в едином языковом событии, где субъект и объект не могут быть изолированы. Объективность и субъективность в религиозном языке – это стороны одного и того же коммуникативного события [2. Р. 58–67].

Таким образом, религиозная метафора представляется самостоятельной коммуникативной и когнитивной единицей. Следует согласиться с утверждением Д. Трэйси, что главным условием изучения метафизических качеств метафоры является уверенность в том, что возможно исключительно религиозное ее употребление [7. Р. 95]. Краткий обзор мнений знаковых в истории изучения метафоры фигур показал, что метафорическое описание может употребляться в

трех различных областях человеческого бытия. В литературе, относительно воображаемого, возможного мира; в естественной науке, относительно физических реалий; и в вере и теологии, относительно реалии Бога. Если онтологические свойства Бога, описываемые метафорой, не будут дистанцированы от художественных образов и физических реалий, Бог может рассматриваться только как часть нашего образного мышления или как часть физической реальности. В обоих случаях перестает быть Творцом, а следовательно и предметом религиозного описания.

### **Список литературы**

1. Frigg, Roman. Models in Science // The Stanford Encyclopedia of Philosophy [Электронный ресурс]. – URL: <http://plato.stanford.edu/entries/models-science/> (дата обращения: 12.12.11).
2. Jungel, E. Metaphorical Truth [Текст] / E. Jungel // Jungel E. Theological essays. – Edinburg, 1989. P. 16–67.
3. McFague, S. Metaphorical theology [Текст] / S. McFague. – Fortrees press, 1982.
4. Ricoeur, P. Naming God [Текст] / P. Ricoeur // Ricoeur P. Figuring the sacred. Religion, Narrative and Imagination. – Augsburg Fortrees, 1995. – P. 217–235.
5. Ricoeur, P. The Rule of Metaphor. The creation of meaning in language [Текст] / P. Ricoeur. – London and New York, Routledge, 2004.
6. Soskice, J. M. Metaphor and Religious Language [Текст] / J. M. Soskice. – Oxford University Press, 1987.
7. Tracy, D. Metaphor and Religion [Текст] / D. Tracy // Critical inquiry. – 1978. – V.5. – №1. – P. 91–106.

## ЯЗЫК ПОЛИТИКИ

### **ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В ЗАПАДНОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КАРИКАТУРЕ О КРИЗИСЕ ЕВРО**

**С. А. Тихонова**

В рамках настоящей статьи рассматриваются факты эксплуатации прецедентных феноменов в современной зарубежной политической карикатуре о кризисе евро и раскрывается их прагматическое значение.

**Ключевые слова:** политическая карикатура; прецедентный образ; прецедентный феномен; кризис евро.

Одним из актуальных направлений изучения политического дискурса является исследование политической карикатуры. Будучи вторичным жанром политического дискурса политическая карикатура до последнего времени являлась предметом изучения не достаточно часто. Как указывает М. Б. Ворошилова, «в российской науке политическая карикатура, как правило, является сопутствующим материалом исследования, ... напротив, в зарубежной лингвистике систематическое изучение политической карикатуры началось еще 80-е годы прошедшего столетия» [2 С. 567]. Кроме того, отсутствие масштабных исследований данного жанра возможно связано со сложной природой карикатуры, которая относится не к одному, а к нескольким дискурсам: политическому (т.к. к нему относятся все «речевые образования, субъект, адресат или содержание которых относятся к сфере политики» [5 С. 23]), дискурсу масс-медиа (т.к. это единственный канал передачи данного жанра), художественному (т.к. это жанр креолизованного текста изобразительного искусства) и комическому (т.к. одной из его функций является реализация смеховой интенции).

Как известно, основными характеристиками политической карикатуры являются актуальность и злободневность. Политические карикатуры оперативно отображают наиболее важные и острые вопросы политической действительности. Кроме того, представляется, что политическая карикатура обладает мощным манипулятивным

потенциалом, что проявляется в использовании метафор, символов, прецедентных феноменов и других выразительных средств. Воздействие на сознание реципиента в основном происходит по визуальному каналу. Следовательно, интерес для исследования могут представлять визуальные прецедентные феномены.

Данная работа посвящена анализу кризиса единой европейской валюты – евро через призму зарубежной (в большинстве своем британской) политической карикатуры. Нами было рассмотрено 60 политических карикатур на тему «кризис евро», опубликованных на следующих зарубежных сайтах: [www.CartoonStock.com](http://www.CartoonStock.com), [www.chris-madden.co.uk/cartoon-gallery/](http://www.chris-madden.co.uk/cartoon-gallery/) (сайт британского карикатуриста Криса Мэддена), [www.belltoons.co.uk](http://www.belltoons.co.uk) (сайт британского карикатуриста Стива Белла), [alexhughescartoons.co.uk](http://alexhughescartoons.co.uk) (сайт британского карикатуриста Алекса Хьюза), сайтах британских СМИ (The Times, The Sun, The Independent, Daily Express, Guardian) в период с 2010 по 2012 гг., отобранных методом случайной выборки. Предметом исследования являются прецедентные феномены, которые используются для образного представления кризиса евро в современной политической карикатуре.

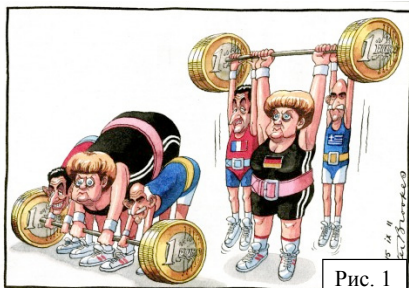


Рис. 1

явили о том, что они «готовы сделать все необходимое» для защиты Еврозоны. Совокупное участие Германии, Франции и Италии в европейском фонде спасения, включая явное и скрытое финансирование со стороны Европейского центрального банка, уже приблизилось к 1 трлн. евро. Именно эти

Очевидным признаком кризиса евро является высокий – и продолжающий расти – уровень государственной задолженности в «уязвимых» странах (Греции, Ирландии, Италии, Португалии и Испании). Не раз европейские главы правительств торжественно за-



Рис. 2



Рис. 3

аспекты в основном и являются предметом карикатур.

Как справедливо замечает М. Б. Ворошилова, «самый распространенный метод ведения неформальной информационной войны – обыгрывание традиционной политической символики, известных политических образов, позволяющее создать узнаваемый, а значит понятный образ, уже наделенный определенными смыслами, как правило, негативными» [3 С. 73–76]. Неудивительно, что наиболее частотными в анализируемом дискурсе стали прецедентные имена политических лидеров, призванные обозначить основные действующие лица. Лидером по частотности появления в карикатурах явля-

ется канцлер Германии Ангела Меркель, что можно объяснить ведущей ролью Германии в кампании по спасению евро и помощи странам-должникам еврозоны. Часто Меркель изображается в образе властной и сильной «супер-женщины», которая контролирует и спасает отдельные страны еврозоны. Важным является и внешний образ г-жи Меркель - художники подчеркивают ее маскулинность, не только «наряжая» ее в привычный для нее брючный костюм, но и «надевая» на нее отдельные элементы военной формы.

Кроме того, достаточно частотными прецедентными именами также являются имена французского президента Николя Саркози, греческих политиков (бывшего и нынешнего премьер-министров Георгиоса Папандреу (до 11.11.2011) и Лукаса Пападимоса) и бывшего председателя совета министров Италии Сильвио Берлускони (до 16.11.2011), что указывает на их роль в указанном кризисе. В на-



Рис. 4



Рис. 5



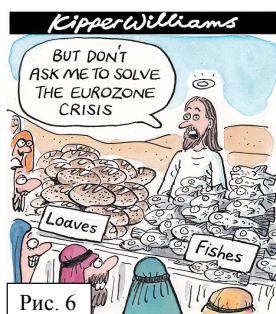


Рис. 6

стоящее время много говорится о том, что кризис в Греции способен подточить основы существования еврозоны. Кроме того, помогать приходится Португалии и Ирландии, «в очереди» — такие гиганты, как Италия и Испания. И символы всех этих стран (флаги стран, «итальянский рваный сапог», фонтан Треви в Риме, древнегреческие храмы и т.д.) так или иначе присутствуют в политических карикатурах по заявленной тематике.

Что касается других прецедентных феноменов из понятийной области «политика», то можно отметить подписание «Договора о Европейском Союзе» в феврале 1992 г. в Маастрихте, положившее начало Евросоюзу и единой европейской валюте (рис.4).

Еще одна достаточно распространенная понятийная сфера – источник прецедентности – христианство и Библия. Спасение евро сравнивается по масштабу и важности с сотворением мира (рис.5.) или с чудесами, совершёнными Иисусом Христом. К примеру, на рисунке 6 изображено единственное чудо, которое упоминается всеми евангелистами - насыщение народа пятью хлебами. Как известно, во время проповеди в пустынном месте ученики попросили Иисуса отпустить людей, чтобы те могли пойти и купить себе пищи. Христос сказал ученикам накормить пять тысяч человек пятью хлебами и двумя рыбами, а когда те усомнились в такой возможности, Иисус Христос взял пищу в руки и, посмотрев на небо, благословил её, разломил и дал ученикам, а ученики раздавали народу. По утверждению евангелиста: «ели, и насытились все; и оставшихся у них кусков набрано двенадцать коробов». Карикатурист изображает обозначенную прецедентную ситуацию (рис. 6) и указывает на новую идею – спасению еврозоны не поможет даже чудо.

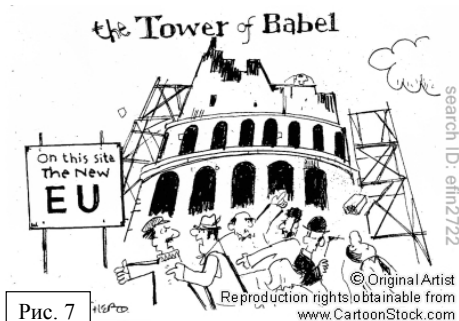


Рис. 7

Еще одна прецедентная ситуация из Библии – построение людьми башни в Вавилоне, которая, по предположению строителей, долж-



Рис. 8

на была достигнуть неба (Быт., XI, 1–9). Предприятие это было не только безумным и неисполнимым, но и противным божественному предначертанию. Поэтому, когда закипела работа, Господь порешил покарать строителей. Он смешал язык их так, что они перестали понимать друг друга и не в состоянии были продолжать постройки, а

затем мало-помалу рассеялись по всей земле. На карикатуре изображающей эту ситуацию (рис. 7) присутствует подпись «стройплощадка нового Евросоюза» и некое стереотипное изображение представителей различных государств, входящих в ЕС. Таким образом, современная ситуация сравнивается с вавилонским столпотворением.

© Original Artist  
Reproduction rights obtainable from  
www.CartoonStock.com



Рис. 9

"Oh... wait. There's a note. It says:  
er up with euros."

Вполне логичным является использование прецедентной ситуации библейского предания, описывающего обряд древних евреев, согласно которому в специальный день грехоотпущения первосвященник возлагал руки на голову живого козла, переноса на него тем самым грехи своего народа. После этого козел изгонялся в пустыню. В данном случае (рис. 8) в роли козла отпущения выступает Греция, которую обвиняют во всех проблемах еврозоны.

Центральная роль Греции в возникновении кризиса евро предопределила использование в политических карикатурах прецедентных феноменов из области древнегреческой мифологии и искусства.

Так, примером может служить прецедентная ситуация - Троянская война, а точнее эпизод с троянским конем (рис.9). Данная ситуация актуализирует и известное прецедентное высказывание, произнесенное жрецом Лаокоонтом, который, увидев этого коня и зная хитрости данайцев, воскликнул: «Что бы это ни было, я боюсь данайцев, даже дары приносящих!». По всей видимости, в качестве троянского коня выступает помощь Евросоюза Греции, которую



Рис. 10

греки с неохотой принимают.

Такие прецедентные имена как Ахиллес и Гидра также символизируют прецедентные ситуации, используемые карикатуристами для изображения еврокризиса. Известен миф об одном из подвигов Геракла, когда он победил лернейскую гидру – многоголовое чудовище с телом змеи, у ко-

торой на месте отрубленных голов вырастали новые. Использование данного имени и связанной с ним ситуации в карикатуре (рис. 10) побуждает реципиентов лучше представить масштаб кризиса, изображенного в виде гидры, которую практически не возможно победить, а Геракла среди стран еврозоны пока нет.

Что касается Ахиллеса, то на карикатуре (рис. 11) его роль играет Евросоюз, чьим единственным уязвимым местом (пяточкой) является Греция, удар по которой и может стать причиной финансовой смерти всего Евросоюза.



Рис. 11

Также в карикатурах возникают изображения так называемых «новых» греческих богов – бога Долга, бога Жесткой экономии и бога Безработицы.

В качестве прецедентных феноменов из области древнегреческого искусства используются ставшая общепризнанным символом красоты античного искусства - статуя Венеры Милосской и непревзойдённое собрание древнегреческого искусства - Мраморы Элгина.



Рис. 12

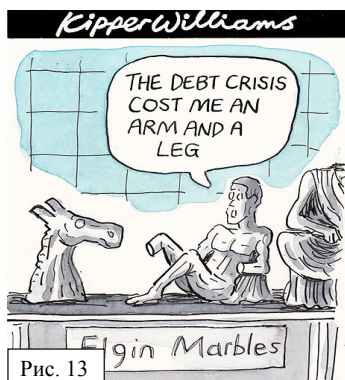


Рис. 13

Изображение статуи Венеры Милосской в карикатурах достаточно частое, и в большинстве своем этот образ примеряет на себя Греция. Акцент при этом карикатуристы делают на отсутствующих руках Венеры и конфликте Греции и Германии. С одной стороны, карикатуристы изображают ситуацию, при которой Венеру лишают рук викинги (как известно, образ викингов был востребованным в Третьем рейхе, где под викингами понимали северных германцев арийской расы, родствен-

ных немцам), а с другой – Германия в лице своего канцлера не может лишить Грецию – Венеру свободы действий, т.к. Греция уже и без усилий Германии в некоторой степени «инвалид» (рис.12).

Что касается мрамор Элгина, то и в этом случае основной идеей карикатуриста выступает нанесение ущерба Греции в связи с ее долговым кризисом (рис.13).

Немногочисленной по частотности в анализируемых политических карикатурах является литературная группа прецедентных феноменов. Было зафиксировано всего три случая использования такого рода прецедентных феноменов, однако и они требуют внимания. Интересной представляется карикатура, изображающая Платона в период написания своих знаменитых «Диалогов» (рис.14). В данном случае мы имеем дело с авторской отсылкой адресатов к прецедентному тексту - диалогам «Тимей» и «Критий», в которых Платон повествует об Атлантиде, опустившийся в один день на морское дно в результате землетрясения и наводнения, вместе со своими жителями — атлантами. В настоящее время погибнуть подобно Атлантиде может не только Греция, но и все страны Еврозоны.

Еще одна заслуживающая внимания карикатура имеет подпись автора “The Symposium is over, Greece – a Spartan future is waiting!” (Пир – окончен,



Рис. 14



Рис. 15

Греция, впереди – спартанское будущее!) (рис.15). В данном случае речь идет о прецедентном тексте “Пир” (*Symposion*) либо Ксенофонта (описавшем обед устроенный одним из богатейших людей Древней Греции Каллием по случаю победы Автолика в гимнастическом состязании на празднике Великих Панафиней 422 года до н. э.), либо

Платона (темой для разговора о «Пире» которому послужил пир, данный Агатоном в 416 год до н. э. после одержанной победы). В любом случае автор карикатуры противопоставляет богатую жизнь Греции до вступления в Еврозону и ее проблем с долгами и новую жизнь, основными характеристиками которой являются жесткие меры экономики в стране – спартанский образ жизни, что также является прецедентной ситуацией, «работающей» на замысел автора.

Последняя карикатура из литературной сферы – источника (рис. 16) иллюстрирует прецедентный текст «Рождественскую песнь» Ч. Диккенса, в которой к главному герою приходили Духи святок, показывая ему прошлое, настоящее и будущее. В контексте данного исследования в образе самого страшного духа – духа настоящего изображена Европа со всеми ее проблемами. Зная оригинальный сюжет Диккенса, адресат без труда может развернуть идею карикатуриста, который изобразил лишь сам дух. В оригинале Дух Нынешних святок сопровождали мальчик – невежество и девочка – нищета. В заключении дух говорит Скруджу: «Остерегайся обоих и всего, что им сродни, но пуще всего берегись мальчишки, ибо на лбу у него начертано “Гибель” и гибель он несет с собой, если эта надпись не будет стерта». Таким образом, автор карикатуры, отсылая реципиента к произведению Диккенса, выражает свою мысль по поводу настоящего и будущего Европы.

Анализ прецедентных феноменов, используемых в

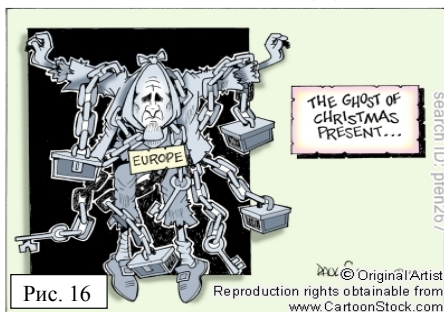


Рис. 16

рассмотренных политических карикатурах по теме «Кризис евро», позволяет сделать следующий вывод – основными понятийными сферами-источниками прецедентности в карикатурах данного типа являются современная политика, религия, древнегреческая мифология и искусство, а также литература. Необходимо отметить важность наличия у реципиентов определенных фоновых знаний из той культуры, в которой они создаются или которая является объектом изображения. Акцент карикатуристов сделан, прежде всего, с одной стороны, на «сильное звено еврозоны» – Германию, с другой стороны – на «слабое звено» – Грецию, что обусловило тематику прецедентности. Привлечение библейских и мифологических ситуаций в карикатуре позволяет авторам гиперболизировать сложившуюся в еврозоне ситуацию, выхода из которой практически никто из карикатуристов не видит. Карикатуры не только обозначают проблемные зоны политико-экономической ситуации, но и выражают протест по отношению к действиям отдельных субъектов политики, тем самым формируя общественное мнение.

#### **Список литературы**

1. Артемова, Е. А. Карикатура как жанр политического дискурса: дис. ... канд. филол. наук [Текст] / Е. А. Артемова. – Волгоград, 2002. – 237 с.
2. Ворошилова, М. Б. Политическая карикатура как креолизованный текст [Электронный ресурс] / М. Б. Ворошилова // Русский язык: Человек. Культура. Коммуникация Электронное текстовое издание. – ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2008. – С. 564–573.
3. Ворошилова, М. Б. «Русская матрешка» глазами европейцев: прецедентные образы в политической карикатуре об «августовской» войне [Текст] / М. Б. Ворошилова // Политическая

#### **Spisok literatury**

1. Artemova, E. A. Karikatura kak zhanr politicheskogo diskursa: dis. ... kand. filol. nauk [Tekst] / E. A. Artemova. – Volgograd, 2002. – 237 s.
2. Voroshilova, M. B. Politicheskaja karikatura kak kreolizovannyj tekst [Jelektronnyj resurs] / M. B. Voroshilova // Russkij jazyk: Che-lovek. Kul'tura. Kommunikacija Jelektronnoe tekstovoe izdanie. – GOU VPO UGTU–UPI, 2008. – S. 564–573.
3. Voroshilova, M. B. «Russkaja matreshka» glazami evropejcev: precedentnye obrazy v politichesk-koj karikature ob «avgustovskoj» vojne [Tekst] / M. B. Voroshilova // Politicheskaja lingvistika. – Vyp.

- лингвистика. – Вып. 2(36). – Екатеринбург, 2011. – С. 73–76.
4. Нахимова, Е. А. Прецедентные имена в массовой коммуникации [Текст] / Е. А. Нахимова. – Екатеринбург, 2007. – 208 с.
5. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса [Текст] / Е. И. Шейгал. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. – 326 с.
- 2(36). – Ekaterinburg, 2011. – S. 73–76.
4. Nahimova, E. A. Precedentnye imena v massovoj kommunikacii [Tekst] / E. A. Nahimova. – Ekaterinburg, 2007. – 208 s.
5. Shejgal, E. I. Semiotika politicheskogo diskursa [Tekst] / E. I. Shejgal. – M.: ITDGK «Gnozis», 2004. – 326 s.

## ЯЗЫК СМИ

### **КРАТКИЙ ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ВИРТУАЛЬНЫХ СЛОВАРЕЙ И ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ИХ СОЗДАНИЯ**

**А. М. Пуляевская**

*В статье представлен аналитический обзор англоязычных онлайн-словарей по форме визуализации представляемой справочной информации и по возможностям организации освоения лексики. Для создания собственных справочников и словарей предлагаются инструментальные средства: онлайн – сервисы и программные продукты.*

**Ключевые слова:** тезаурусы, онлайн- словари, электронные словари, вики-справочники, обучение лексики, заучивание иностранных слов и терминов.

Значимость словарей при обучении иностранному языку сложно переоценить: они являются документальными свидетельствами языковых изменений; в своей совокупности объективно отражают развитие языка на данный момент времени; служат справочным, обучающим материалом для многих людей – от школьников до узко квалифицированных специалистов. На сегодняшний день в интернете появилось огромное количество различных словарей: от электронных версий бумажных изданий до интерактивных тезаурусов. На фоне обычных печатных словарей виртуальные аналоги отличаются удобством поиска определений и большим количеством иллюстративного материала. Например, Memidex (<http://www.memidex.com/>), Eric (<http://www.eric.ed.gov/>), Wordnik (<http://www.wordnik.com/>) оснащены объемными словарными статьями, которые включают: определения понятий, информацию об их произношении, этимологию, ссылки на определения из наиболее известных и проверенных словарей.

Изучение англоязычного интернета позволяет выделить пять групп интернет-словарей. Дадим краткую характеристику каждой группе.

Первая группа. Интерактивные тезаурусы, в которых по запросу пользователя строятся семантические сети с указанием вида связей



(синонимы, антонимы и т.д.), грамматических характеристик языковых единиц и определений: Lexipedia (<http://lexipedia.com/>), Visuwords (<http://www.visuwords.com/>), Snappywords (<http://www.snappywords.com/>), Visualthesaurus (<http://www.visualthesaurus.com/>).

Вторую группу представляют сервисы, которые позволяют при помощи различных визуальных средств разъяснить неизвестное понятие. Принцип работы этих сервисов основывается на соответствии визуального образа (фотографии, находящейся в базе данных таких сервисов, как Flickr, Google, Yahoo!) и словесного определения к ней (тэга): Taggalaxy (<http://www.taggalaxy.com/>). Phrasr (<http://www.pimpampum.net/phrasr/>), Blachan (<http://blachan.com/shahi/>), Piclits ([http://www.piclits.com/compose\\_dragdrop.aspx](http://www.piclits.com/compose_dragdrop.aspx)). Taggalaxy выделяется необычностью исполнения: центральное и соответственные понятия изображены в виде планет. Можно вращать эту «схему» и разглядывать ее под разными углами, а при наведении и щелчке мышкой, планета покрывается бесчисленным количеством фотографий. Пользоваться сервисом легко, удобно и увлекательно.

Третья группа. Сервисы, которые анализируют тексты и представляют статистику употребления слов в виде «словесных облаков», представлены следующими ресурсами: Worditout (<http://worditout.com/>), Vocabgrabber (<http://www.visualthesaurus.com/vocabgrabber/>), Wordle (<http://www.wordle.net/>), Wordsift (<http://www.wordsift.com/>). Своей многофункциональностью выделяется Vocabgrabber. После обработки текста, можно сортировать выбранную лексику по алфавиту, частоте употребления в данном тексте и в языке в целом; слова могут отображаться в виде «облака», списка, семантических сетей; можно просматривать как все тематические разделы сразу, так и по отдельности, а также определения слов и примеры их употребления в тексте.

Четвертая группа сервисов, которые предназначены для детей. На сервисах Vocabsushi (<http://www.vocabsushi.com/>) и Vocabahead (<http://www.vocabahead.com/>) пользователь может найти тесты, видео, задания на запоминание, для тренировки своего вокабуляра. Wordia (<http://www.wordia.com/>) предназначена для младшей аудитории от 7 до 14 лет, где предлагаются игры, объясняющие и рассказывающие о тех или иных явлениях окружающего мира и толкования неизвестных слов. Юные пользователи сами могут добавлять видео и создавать игры. Сервисы Vocabgenii ([http://vocabgenii.com/how\\_to\\_play](http://vocabgenii.com/how_to_play)), Myvocabulary (<http://www.myvocabulary.com/>) и Spell

ingcity (<http://www.spellingcity.com/>) предоставляют возможность расширить словарный запас посредством выполнения интерактивных заданий в форме тестов, упражнений и игр. Сервис Kids Open Dictionary Builder (<http://dictionary.k12opened.com/index.php>) – бесплатный и открытый словарь для детей, который составляется силами самих же пользователей. После ввода слова в поисковой строке, если оно зафиксировано в словаре, появляется ссылка на словарную статью этого слова и его производных. При переходе по ссылке появляется редактор, где любой пользователь может исправить существующее определение, удалить старое, добавить новое, дополнить его словоформами, уточнить грамматические характеристики, написать резюме к слову. Во вкладке «View» словарная статья отображается в ее окончательном варианте; вкладки «History» и «Discussion» отображают историю изменений словарной статьи и обсуждения соответственно.

Пятая группа. Словари – переводчики. Сервис Bab.la (<http://en.bab.la>) содержит довольно большой список словарей на различных языках; имеет ряд дополнительных функций, как фильтр поиска, синонимы, произношение, примеры и др. Словарь Nicetranslator (<http://www.nicetranslator.com/>) может переводить слова и выражения одновременно на 37 языках. Сервис Wordreference (<http://wordreference.com/>) примечателен тем, что входит в список 500 наиболее посещаемых сайтов мира, имеет солидный набор авторитетных билингвистических словарей. Сервис Easydefine (<http://www.easydefine.com/>) может давать толкования целым спискам слов, приводить синонимы, а так же помогать в процессе заучивания слов. Сервис Instadefine (<http://www.instadefine.com/>) каждому слову при наведении курсора мыши дает толкование; приводит синонимы.

Отметим сервисы, которые предоставляют возможность самостоятельно создавать семантические сети и словари.

Для создания интерактивных семантических карт можно применить Spicynodes (<http://www.spicynodes.org/>). Процедура создания составляет всего 5 шагов:

- зарегистрироваться на сервисе;
- дать название и небольшое описание, пройдя по ссылке «Create new nodemap»;
- выбрать стиль из имеющихся шаблонов;
- на этапе заполнения определить: ключевое понятие, его семантически родственные слова, причем к каждому из слов можно добавить описание (определение), изображение или видео, ссылки;

- сохранить в галерею Spicynodes, либо поместить его на любой сайт (для этого необходимо получить HTML-код).

Сервис Debategraph (<http://debategraph.org/Stream.aspx?nid=61932&iv=05>) является довольно популярным за рубежом. Сервис позволяет создавать концепт-карты, добавлять в них мультимедийные факты. Но главной особенностью является то, что карты можно редактировать в реальном времени, при этом участники редактирования могут общаться между собой тут же, на сайте.

Программа Interlex (<http://www.vocab.co.uk/>) - это бесплатное приложение для Windows, которое помогает в заучивании иностранных слов. Пользователь создает список слов, которые ему необходимо выучить, после чего с помощью упражнений он проверяет степень их запоминания. Для создания билингвистического словаря, можно выбрать любые 2 из 35 языков. Характерными чертами этого приложения являются такие функции, как режим тестирования, многочисленные варианты переводов .

Сервис Wordsteps (<http://wordsteps.com/>) предоставляет возможность пользователю воспользоваться уже существующими тематическими списками слов или самому создавать мини-словари для тренинга. Для организации самоконтроля можно выбрать следующие виды упражнений:

- упражнения с обратными флеш-карточками;
- выбор правильного слова из списка вариантов;
- прослушивание слова и выбор правильного перевода;
- запись слова по заданному переводу.

При этом можно установить оптимальные настройки по тренировке новых слов.

Программы Dicto (<http://www.dicto.org.ru/>), Goldendict (<http://goldendict.org/>), Stardict (<http://code.google.com/p/stardict-3/>) дают возможность объединять несколько словарей различных видов (переводные, толковые, специальные и др.) в один с корректировкой списка, с настройкой отображения и управления. Для каждой программы существует список словарей, которые с ней совместимы.

Программы AtomicDic (<http://hflab.net/projects/atomicdic/atomicdic.htm>) ЭТС (<http://www.ets.ru/pg/pg/ru/index.htm>) и предоставляют пользователю возможность вносить изменения и даже самому создавать словарные статьи.

Для создания электронных словарей, глоссариев и других видов справочников также можно использовать системы управления

контентом (Content Management System) специального назначения, системы семейства Wiki, например, MediaWiki. Яркими примерами Wiki – сервисов на основе MediaWiki являются Wiki-site (<http://www.wiki-site.com>), Wikispaces (<http://www.wikispaces.com>) . При создании словаря средствами Wiki появляется возможность привлечения большого количества людей, что помогает сделать словарь релевантным по отношению к описываемой предметной области.

В заключение отметим, что современные виртуальные и электронные словари обладают рядом преимуществ по сравнению с ранними версиями: интерактивностью, большим объемом информации, наглядностью, мультимедийностью. Более подробную информацию о англоязычных словарях, сервисах и программах для создания их можно получить в авторском интернет-каталоге “NIT for you” (<http://nit-for-you.wikispaces.com>).

## ЛИНГВИСТИКА И ПЕРЕВОД

### *WH-MOVEMENT IN WH-QUESTIONS IN ENGLISH AND ALBANIAN*

Etleva Kondi

*The aim of this paper is to analyse the structural position of the wh-elements in wh-questions in English and Albanian. Viewed from the perspective of Generative grammar, it analyses the structure of the wh-question after movement of the the wh-word and provides knowledge about the application of this rule in English and Albanian language. The existence of a universal grammatical transformational rule, i.e. wh-movement in both languages, provides evidence in favor of the principle of the structure-dependency. Thus, while defining wh-movement which is crucial in the generation of the wh-questions in English and Albanian, we draw conclusions about the similarities and differences between these languages.*

**Keywords:** *binding theory, d-structure, s-structure, structure-dependency, trace, wh-movement*

**Abbreviations:** t = trace, CP = Complement Phrase, C = Complement, NP = Noun Phrase, TP = Tense Phrase, VP = Verb Phrase, IP = Inversion Phrase, I = Inversion, ForceP = Force Phrase, TopP = Topic Phrase, Foc = Focus, Spec = Specifier, UG = Universal Grammar.

The concept of wh-movement plays an important role and it is employed to describe the construction of wh-questions. The presence of the wh-movement in English language is strictly related to the principle of the structure-dependency since questions in this languages are structure dependent in that they involve structural constituents, not the linear order of the word (Radford, 1988). This principle applies to the Albanian language as well. The concept of movement according to the Binding theory requires two levels of syntactic representations: **d-structure** and **s-structure**. The d-structure is related to the form of the sentence before movement takes place while the s-structure is the derived form of the sentence after the elements in that sentence have been moved (Cook, 1988).

The theory of wh-movement is a property of Universal Grammar.

According to this theory the wh-element cannot be moved anywhere. They move to certain locations leaving a trace *t* behind it and they may not move more than a distance. Restrictions apply not only on what may be moved and where but also on the route that movement has to follow.

We find a high degree of syntactic similarity between English and Albanian in the use of the wh-word to form wh-questions. In order to ask a wh-question in Albanian and English language as opposed to a rhetorical question or an echo question, these two languages move a wh-phrase to a sentence-initial position.

- (1) a. çfarë tha vëllai yt? (Albanian)  
What said brother your?  
b. *What* did your brother say? (English)

This is known as wh-movement and it involves the movement of a wh-phrase. A wh-phrase in Albanian and English contains a wh word like çfarë (what), **kush** (who), **kë** (whom), **kujt** (whom), i/e **kujt** (whose), **cili/cila/cilët/cilat** (which), **kur** (when), **ku** (where), **si** (how). As a result of this movement, the subject in the Albanian language occupies the end position, after the verb phrase '*tha*' (*said*) while in English it has mid-position, between the auxiliary verb and main verb.

Structures where the wh-expression does not get preposed, but rather remains in-situ (i.e. 'in place') in the position associated with its grammatical function (e.g. çfarë/*what* in 1 a/b is the direct object complement of the verb *tha/said* and complements are normally positioned after their verbs, so çfarë/*what* is positioned after the verb *tha/said*) are called wh-in-situ questions. In English and Albanian, wh-in-situ questions are used primarily as echo questions, to echo and question something previously said by someone else – as we can illustrate in terms of the following dialogue:

(2) Speaker A: Sapo takova drejtorin e shkollës. Speaker A: I just met the headmaster.

Speaker B: Sapo takove *kë*?

Speaker B: You just met *whom*?

Echo questions such as those produced by speaker B in (2) in both languages suggest that the wh-expressions in (1) originate as complements of the relevant verbs, and subsequently get moved to the front of the overall clause. But what position do they get moved into?

They are moved into some position preceding the inverted auxiliary. Since inverted auxiliaries occupy the head C position of CP, let's suppose that preposed wh-expressions are moved into a position preceding the head C of CP. Given that specifiers are positioned before heads, a plausible suggestion to make is that preposed wh-expressions move into the specifier position within CP (= spec-CP) (Radford, 2004).

According to the transformation rules, a wh-movement is necessary in derivations, i.e. when we transform a statement into a question. Thus, if the question word *çfarë* (*what*) in the sentence *Çfarë tha vëllai yt?* /*What did your brother say?* moves out of the position it occupies, the object, to the front of the sentence, we should expect to find a trace (*t*). This type of trace is consequently a wh trace (Cook, 1988).

*Deep structure*

Vëllai yt tha çfarë?

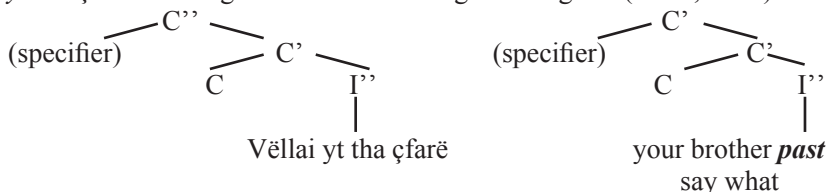
Your brother said **what?**

*Surface structure*

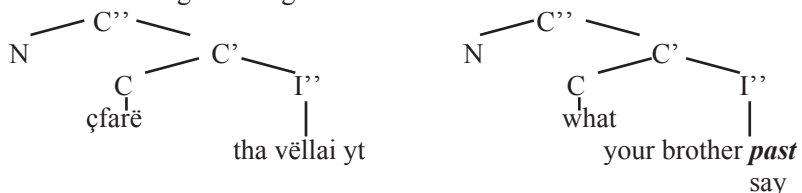
Çfarë tha (*t*) vëllai yt?

What did your brother say (*t*)?

The wh-word needs an empty position in the d-structure at the beginning of the sentence in both languages. The position which is unfilled is that of the specifier of the C''. Thus, the abbreviated d-structure of *Vëllai yt tha çfarë* can be given in the following tree diagram (Cook, 1988) :



While the s-structure after the movement of the wh-word would have the following tree diagram:

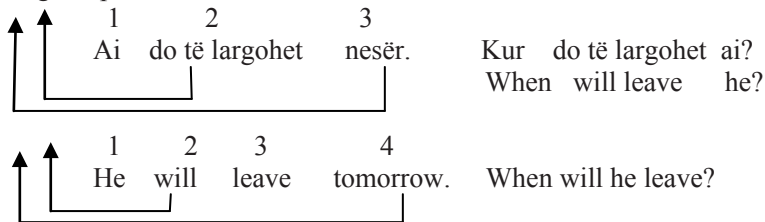


The relationship between the s-structure and d-structure depends on the rules of movement. It is a property of UG that only certain elements may be moved, that they may only be moved to certain locations, and that they may not move more than a certain distance (Cook, 1988). This means that ‘move- $\alpha$ ’ is restricted. Thus, we cannot move every element everywhere we want to.

For example in Albanian,

- (a) Është në klasë [<sub>NP</sub> babai i kujt]  
 Is in the classroom [<sub>NP</sub> father whose]  
 Babai i kujt është në klasë *t*  
 Father whose is in the classroom *t*
- (c)\* I kujt babai është në klasë  
 Whose father is in the classroom

the question element ‘*kujt*’ (*whose*) moves before the main verb ‘*është*’ (*is*) and after the noun phrase ‘*babai*’ (*father*). The grammatically correct derivation of the transformed sentence would be (b), while derived sentences in (a) and (c) are ungrammatical. This means that the theory of movement explores the restrictions that specific languages place on movement. In our case the restriction to this movement has to do with the principle of structure dependency which means that ‘all known formal operations in the grammar of any language are structure dependent’ (Chomsky, 1972). The movement of the words in Albanian or English has to take account of the syntactic constituents and the structural relationships of the sentence. A common way of describing questions in Albanian is inversion of the verb phrase, intonation and moving the *wh*-word at the beginning of the sentence. Even in the English language, when describing the structure of the question, involves inversion, but in contrast to Albanian language it involves the inversion of the auxiliary verb. To form the *wh*-question, English requires the movement of the *wh*-word from an original position as well.

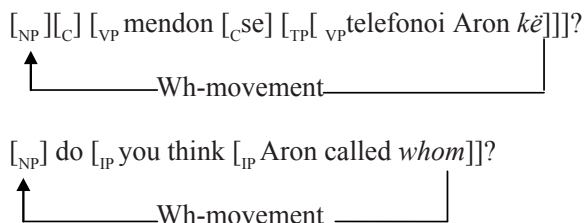




Most of the transformations we have looked at so far seem to be bounded in the sense that constituents move to a limited distance. For example, in Albanian the verb phrase moves before the subject, while in English it is the auxiliary verb that moves before the subject. This is related to the theory of bounding which implies that 'no constituent can be moved out of more than one containing bounding node in any single movement (Radford, 1988). However, it seems that wh-movement in some interrogative sentences can be a counterexample to this theory. Let us consider the structure of the following sentence in Albanian and English:

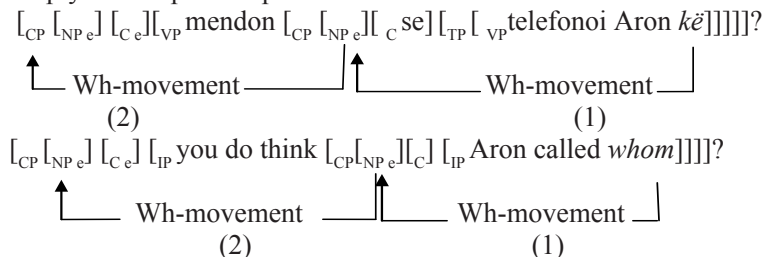
*Kë* [<sub>C</sub>]<sub>[VP]</sub> mendon [<sub>C</sub>se [<sub>TP</sub> [<sub>VP</sub> telefonoi Aron *t*]]]?  
 Whom think that called Aron  
*Whom* [<sub>IP</sub> do you think [<sub>IP</sub> Aron called *t*]] ?

It seems clear that in complex sentences in Albanian and English the wh-phrase can move out of more than one boundary. The wh- NP *kë/whom* originates as the d-structure direct object of the verb *telefonoi/called*. It ends up in the C-specifier position, to the left of the main clause C. We might therefore suppose that the wh-element is moved from the dependent clause to the main one, occupying an empty NP position, the specifier of C in the main clause. So that the wh-movement applies in the manner shown schematically below:



Under this analysis, there seems to be no limit on the number of boundaries a wh-phrase can move across. Wh-movement, as shown on the scheme above, seems a single step. Radford explains that there is an alternative derivation we could consider for sentences like *Kë mendon se telefonoi Aron/Whom do you think Aron called*. This is to assume that wh-movement applies in successive steps. This second analysis is referred to as the *successive cyclic analysis* (Radford, 1988). According to this analysis, the NP *kë/whom* is first moved into an empty NP C-specifier po-

sition in the dependent clause, and then is moved from this position into the empty NP C-specifier position in the main clause.

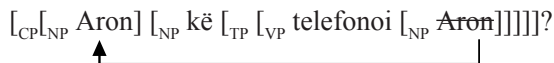


Despite the number of boundaries the wh-word has to cross, the conclusion is that when transforming a statement into a wh-question in Albanian and English, it requires the wh movement. Through this movement, the wh-word has to move from its original place to an empty position to the left of the derivational structure, i.e. to the front of the interrogative sentence.

But, in contrast to the English language, in Albanian, we can see that it is not only the wh-element that can undergo movement to the clause periphery.

*Aron, kë telefonoi?*  
*Aron, whom called?*

In the example above, the NP *Aron* has moved from its position in the VP to the position of the specifier of the CP. It is quite obvious that both elements, *Aron* and the wh-word *kë* (*whom*) are moved to the left periphery of the clause.



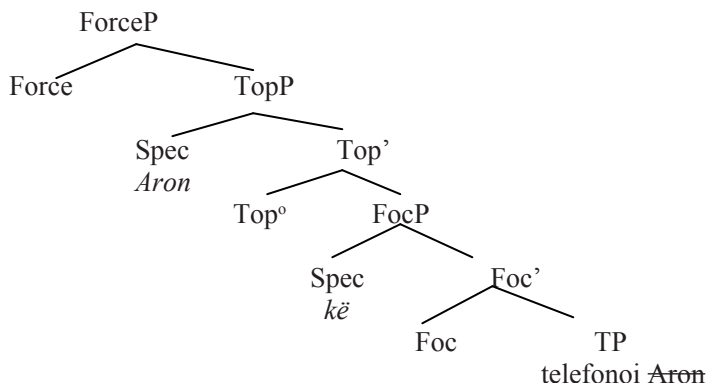
What is the position the two moved elements occupy? We know that the bounding node CP has only one empty position for the specifier, and this positioned is occupied by the wh-word through the wh-movement. What about the NP *Aron*, what is the position it takes after moving out from the VP?

In fact, in order to analyze these syntactic structures it is best to take into consideration the Split CP hypothesis (Luigi Rizzi, 1997). This suggests that there must be more than one type of CP projection ‘above’ TP in clauses: more specifically, there must be one type of projection which

hosts preposed focused constituents (Radford, 2004). In the case of our example in Albanian the NP *Aron* is the focused/focalised constituent which is moved to the front of the sentence to be focused.

More specifically, this hypothesis includes other elements like Topic and Focus.<sup>1</sup> According to Rizzi (1997) the CP layer of clause structure should be split into a number of separate projections (Force Phrase, Topic Phrase, Focus Phrase and Finiteness Phrase). The highest projection is Force Phrase headed by Force.

On this view, the structure *Aron, kë telefoni?* would have the following diagram:



The question is: What position do the wh-phrases occupy? According to Rizzi (1997), the preposed wh-phrase ends up in the position of Spec of FocP while the focalized phrase which has moved to the left periphery, occupies the position of the Spec of the TopP.

\* **kush** LIBRIN lexoi?

The ungrammaticality of the above example is explained through the fact that two different constituents occupy the same position, position which needs to be taken by one constituent only. This makes us come to the conclusion that the wh-phrase in Albanian moves from the VP to the Spec of FocP (Turano, 2011).

<sup>1</sup> Radford explains that from a discourse perspective, **focus** represents *new* information (i.e. information not previously mentioned in the discourse and assumed to be unfamiliar to the hearer). In this respect, focused constituents differ from another class of preposed expressions which serve as the **topic** of the clause immediately containing them. Topics typically represent *old* information (i.e. information which has already been mentioned in the discourse and hence is assumed to be known to the hearer).

### **Conclusion**

While analyzing the movement of the wh-element in the wh-questions in English and Albanian language, we started with the 'basic' pattern, i.e. both languages require the movement of the question element to the front position of the sentence. All the evidence presented in this paper should serve to prove that English and Albanian have similarities concerning the wh-movement. The typical position of the wh-word in both languages is the front position in the sentence. As this is always true in English, there are exceptions in Albanian language. For the sake of emphasis, a wh-question in Albanian language may start with other elements apart from the wh-word. The preposed element, other than the wh-element, is a focalized element. Wh-movement in both languages share almost the same properties which can support the UG theory. The central concept of this theory holds that the 'system of principles, conditions, rules are elements or properties of all human languages' (Chomsky, 1976). These principles may vary within clearly defined limits from one language to another.

### **References**

1. Chomsky, N. (1972). *Language and Mind* (enlarged edition). N. Y.: Harcourt Brace Jovanovich.
2. Chomsky, N. (1976). *Reflections on language*. London: Temple Smith.
3. Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Foris, Dordrecht.
4. Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*, MIT Press, Cambridge Mass.
5. Cook, V. J. (1988). *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*. Oxford. Basil Blackwell.
6. Koleci, F. Turano, G. (2011). *An Introduction to the Albanian generative Syntax*. Tiranë: Shblu
7. Memushaj, R. (2008). *Generative Grammar*. Tiranë: Shblu.
8. Radford, A. (1988). *Transformational Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Radford, A. (2004). *English Syntax: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Rizzi, L. (1997). *The fine structure of the left periphery in L Haegeman (ed) Elements of Grammar*. Kluwer, Dordrecht.
11. Turano, G. (1995). *Dipendenze sintatiche in Albanese*. Padova: Unipress.

## **DIFFICULTIES THAT EFL TEACHERS FACE WHILE THEY TEACH PREPOSITIONS**

**Ogerta Koruti Stroka**

*This research deals with English prepositions and the difficulties that English as a Foreign Language (EFL) students face while they master prepositions. The authors identify the needs of English teachers who wish to improve their teaching skills through enhanced explanation of prepositions by providing some practical suggestions. The participants in this research were 50 EFL teachers from Albania, Greece and Kosovo. The questionnaire study aimed to discover whether the teachers taught prepositions in the class or not. The research findings revealed that most of the surveyed EFL teachers either teach according to the textbook or they do not explain prepositions at all. Most of the teachers felt that English prepositions are difficult to teach to nonnative speakers, for some key reasons: polysemy of prepositions, where different meanings change according to the context in which prepositions are used; lack of a spoken and written guide on how to use prepositions; native language interference. After summing up teachers' practice in this area, the authors provide a range of useful activities which may support preposition teaching and learning.*

**Keywords:** prepositions, EFL students, native language interference, acquisition.

### **Introduction**

Prepositions in English are a well-known challenge for learners of English as a second language (ESL), as they are one of the most problematic areas (Lindstromberg, 1991 and Capel, 1993). Boers and Demecheleer (1998) argue that prepositions are difficult for ESL/EFL learners because they have literal as well as figurative meanings.

The English preposition is usually defined as a word that connects a noun to other words and shows the relationship between them (Collins Cobuild English guides, 1998). Prepositions are very confusing and sometimes hardly understandable even for native speakers, and when it comes to EFL students the problem is much bigger, because they have to understand all the nuances of the English prepositions, to memorize them and properly use them.

Despite these challenges, prepositions are hardly addressed in current ESL teaching methods. Teachers often find prepositions hard to teach. Sometimes when they want to explain a preposition they use one or two other prepositions in order to provide a definition, which then leads to further definitions. The situation described is not only confusing for teachers but also for the students, who find themselves in a “pool” of prepositions with still vague meanings. Many English course books provide only a general overview of prepositions and do not supply specific rules on their usage. In most cases therefore, important aspects of the acquisition of prepositions are not mentioned at all, such as when a certain preposition has more than one meaning depending on its context, as well as a lack of information about verbs or nouns which may require certain prepositions.

Generally, prepositions are studied in isolation, by some general rules and followed by examples. In this case an important aspect of teaching prepositions is ignored. But it is well known that in English, prepositions appear as adjuncts, they mark the arguments of predicates, and they combine with other parts of speech to express new meanings (Schrapfer Azar, 1989). This paper presents ongoing work on the difficulties EFL students face while they master English prepositions.

#### *Focus of research*

The aim of the present study is to identify the needs of English teachers and the difficulties they face while they teach or explain English prepositions. This paper is intended to help teachers understand the benefits of teaching prepositions by providing multiple examples of prepositions’ usage within a given context. It stresses the importance of ensuring that EFL learners are exposed to prepositions because the more EFL learners are exposed to prepositions, the better they will acquire their common and finer shades of meanings.

#### **Research methodology**

Based on review of the literature and previous studies conducted in this area, our study aims at shedding some light on the following research questions:

1. How do EFL teachers teach prepositions?
2. To what extent is the usage of prepositions affected by EFL learners’ mother tongue (L1)?
3. How can teachers improve their teaching skills when they teach prepositions?

This study, without pretending to be exhaustive, also aims to analyze the difficulties that students encounter while they master English prepositions.

### Defining and teaching prepositions

According to Quirk et al. (1993), prepositions express a relationship between entities: they indicate a relationship in space (between one object and another), and/or a relationship in time (between events), in addition to other relationships such as instrument and cause.

Prepositions can be classified according to their form, function and meaning (Celce-Murcia, & Larsen-Freeman, 1999). As far as the form is concerned, prepositions can be simple (one-word preposition), or complex (also called two-word, three-word, or compound prepositions) (Celce-Murcia, & Larsen-Freeman, 1999). Simple prepositions are a closed class, meaning that we can not invent new single word prepositions. However, complex prepositions are an open class because new combinations could be invented (Yates, 1991). In English, there are approximately seventy simple prepositions. The most frequently used are: *at, by, for, from, in, of, on, to* and *with* (Grubic, 2004).

There are many reasons why learning English prepositions is notoriously difficult and a slow process for EFL students. English prepositions typically are short, single-syllable or two-syllable words that are seldom stressed when pronounced. They are often not articulated clearly or heard distinctly. Another problem is that prepositions are often conceptually different from one language to the other, so when it comes to translating them EFL students face many difficulties. For example, in English we say “go to work *by* car,” whereas in Albanian we say “shkoj në punë *me* makinë (go to work *with* a car). Both sentences express the same meaning by making use of different prepositions. According to different authors, the reasons for the most common errors are attributed to:

**A. Interlingual transfer** refers to the interference of mother tongue to the target language Brown (Brown, 1987).

**B. Intralingual transfer** where errors occur due to partial learning of the target language. So we can mention the **overgeneralization error**, which according to Brown (Brown, 1987) involves the incorrect application of the previously learned second language material to a present second language context. Also we can attribute intralingual transfer to the **ignorance of rule restriction** which according to Richards and Sampson means “applying rules to contexts to which they do not apply” (Richards and Sampson, 1974).

**C. Context of Learning:** These sorts of errors are attributed to poor presentation of prepositions in texts, which in most cases do not mention prepositions at all. Brown states that “some textbook writers focus on some aspects of the language and neglect others according to their belief

or experiences” (Brown, 1987). Simple prepositions are more easily mastered by students compared to the complex prepositions so they receive little attention in grammar textbooks and other school text books. The exercises or examples for this particular category of prepositions are rare and that’s why teachers do not focus on these prepositions and do not use them extensively with their students.

**D. Avoidance:** Sometimes students of EFL avoid the words or chunks of words, which they find difficult to acquire (Lightbown and Spada, 2003)

**E. Guessing:** when students do not know or are in doubt about a specific preposition they try to guess the right one (Herskovits, Annette, 1998)

### **Research context**

The English Language Teachers Association Albania (ELTA) organized a training seminar for 300 English teachers from Albania, Kosovo and Greece in Corfu, Greece. Questionnaires (see Appendix 1) were distributed at break time to a random sample of 50 teachers. It consisted of teachers from the three countries. Ten of the participants teachers teach EFL to primary schools students, ten teachers teach EFL to secondary school students, 15 teachers teach EFL to mixed ability adults, and 15 teachers teach English to university students.

### **Instrument and procedures**

A questionnaire designed for quantitative analysis was designed for the purposes of this study (Siniscalco, 2005). Three demographic data questions were asked about teachers’ academic backgrounds, their experience in teaching and the age level of their students. Two closed ended questions focused mainly on the information if prepositions are included in grammar spots of the English textbooks used by the sample teachers in their schools and if their students faced difficulties while they master English prepositions. The sample had to answer yes or no to the above mentioned questions. Four open questions were designed to gauge the teaching interests and attitudes of our teacher sample, in order to examine any difficulties encountered when explaining prepositions, the sources of errors and the causes of these errors. Also, the sample had to write the methods they use in the classroom when they explain prepositions, and the workshops they have recently attended or would like to attend in the future.

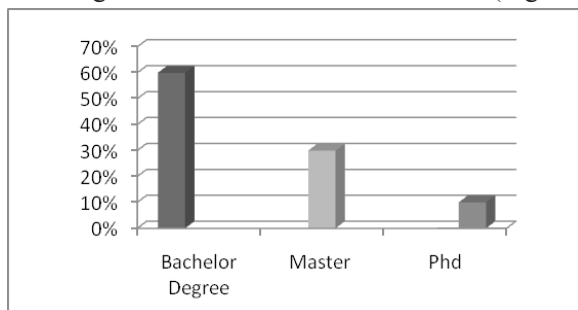
The questionnaires were distributed by the authors at break time during the ELTA training seminar, so teachers had available all the time needed to complete the instrument



### **Data analysis**

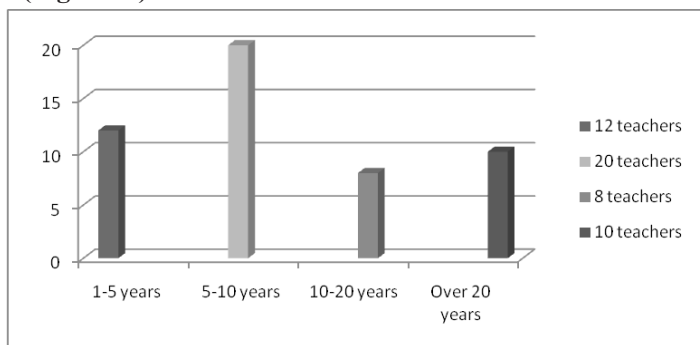
In this section, the findings of our study are presented and discussed in light of the questions provided in the questionnaires.

Most of the sample (60%) studied were university graduates. 30 % held a Master's degree and 10 % of them had a Ph.D. (Figure 1)



**Figure 1.** Academic background

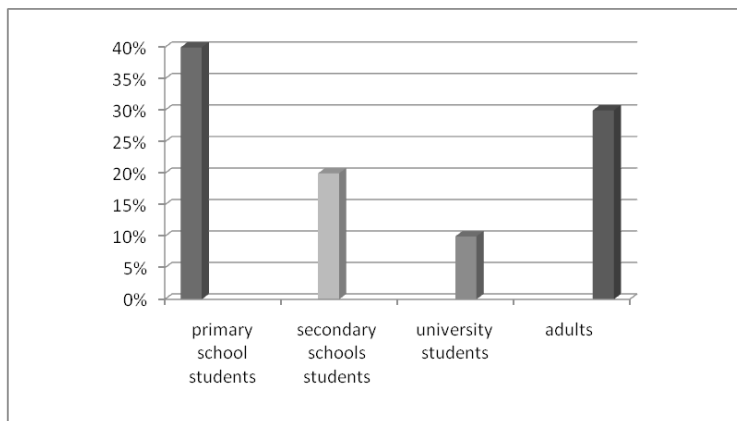
The majority of the sample (40 %) were teachers with an experience of teaching of five to ten years; 24 % of the teachers had a teaching experience of one to five years; 20 % of the teachers had a teaching experience of over 20 years; 16 % of the teachers had a teaching experience of 10-20 years. (Figure 2.)



**Figure 2.** Teaching experience

The age of the students taught by the participants of the present study ranges from primary school students to university level students with different levels of linguistic backgrounds. Most of the sample teachers (40%) taught EFL to primary school students; 20% of the teachers taught

EFL to secondary school students; 10 % of the sample teachers taught EFL to university students and 30 % of the sample teachers taught EFL to adults (Figure 3).



**Figure 3.** Age level of students taught

The closed ended questions four and five of the Questionnaire were answered by the majority of the teachers (60%) “yes” and when they were asked if prepositions were included in the grammar sections of the English textbooks that they used in their schools, only 40 % of them answered “no” (**Table 1**).

50 teachers	
Yes	No
60 %	40%

**Table 1.** Prepositions’ usage in textbooks

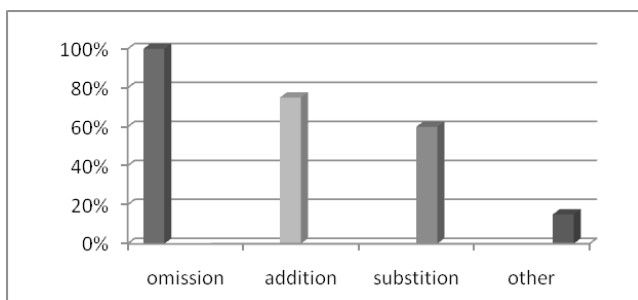
Similarly, when they were asked if students faced difficulties while they mastered prepositions, a large majority of teachers (90%) answered positively and 10 % of them answered negatively (**Table 2**).

50 teachers	
Yes	No
90 %	10%

**Table 2.** Difficulties in mastering prepositions

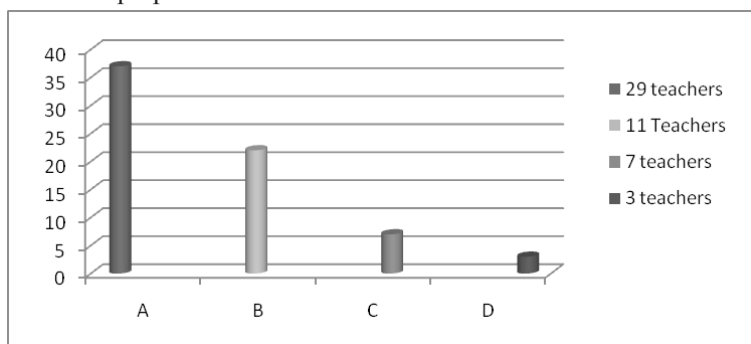
With regard to the answers provided for the types of errors made by students when they use a specific preposition, the results are quite diverse.

Thus, 100 % of the sample teachers listed the substitution error as the most frequent one, i.e. when students transfer a specific preposition from their native language into English. Another source of error listed by the sample (70%) is the addition error, i.e. when students use a preposition, which should not be used. The error of omission, i.e. when an obligatory preposition is omitted in some cases, is listed by 60 % of the sample. Some of the sample (10%) listed other errors such as lack of knowledge on certain prepositions, spelling mistakes etc (Figure 4).



**Figure 4.** Types of errors.

As far as the sources of errors are concerned the participants (100%) defined as the most common source of error the interference of mother tongue ; 70 % of the sample believe that the English prepositions have different meanings in different contexts, which causes confusion for the EFL student; 35 % of the sample listed the lack of adequate explanation by the textbooks as a source of error and 6 % of sample listed the lack of sufficient explanation by the teacher as a minor source of errors while students use prepositions.



**Figure 5.** Sources of Errors

One of the open ended questions of the questionnaire was: how do you teach prepositions. Teachers taught prepositions by:

- A. providing examples
- B. translating into mother tongue;
- C. making an analogy with the mother tongue
- D. using objects, pictures, cards, charts etc.
- E. asking students to make sentences

The sample provided detailed explanations for the above mentioned results. Most of them (90%) responded that they used four or five different ways of teaching prepositions; 30 % of the sample were making use of two or three different ways of teaching prepositions and 10% of the sample stated that they used only one way of teaching prepositions.

The last question of the questionnaire had to do with further trainings, if they needed them or not. Specifically teachers were asked if they needed further trainings on grammar and particularly on prepositions' usage and most of the answers (78 % of the sample were pro to the idea of having further trainings, 22 % of the sample wrote that trainings should be on broader topics rather than just on grammar.

### **Discussion**

On the process of learning or teaching English, sometimes some seemingly simple but genuine problems come up which are a bit tricky or vague to explain. Prepositions are very tricky for student and even for EFL teachers. The goal of the teachers is to make students aware of these "little tiny" words and then to help them use the correct preposition in different contexts. It is very important that the teacher sees prepositions as logical and not an isolated part of speech. Prepositions make logical sense; if not the teacher should find a mental image to make them logical. They are mastered through memorization and practice.

Each language has its own set of grammar rules, so there are points of conflict when someone wants to learn a second language (James, 2007; Jie, 2008). Prepositions are frequently the most important aspect of these clash points. Usually prepositions come before the noun in English, but in some languages they come after, making them postpositions (Samara, 1999). In some languages, including Albanian, the role of prepositions is often played through the use of inflections (Demiraj, 1964). As a consequence, prepositions do not behave grammatically in the same way in each language.

There is a mismatch problem between English and other languages (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999). Usually when someone is

learning a foreign language, he/she will try to define an English word by its native equivalent. When it comes to the usage of prepositions students try to translate the English preposition with the equivalent in his/her mother tongue. So beginners in English are likely to use a preposition translated from their mother tongue to the target language (English) and this is rarely the right one. It's easy to understand and use English content words like *table or chair* connected with object of daily use but if Albanian students try to find the right equivalent of function words, like prepositions, they face difficulties. If one tries to translate the preposition *on*, he/she will soon find out that this preposition has several meanings depending on the context used. Most of the times when students use prepositions when not needed, they are due to mother tongue interference. For instance an Albanian student will say *let's go at home* rather than *let's go home*, due to mother tongue interference since in the Albanian language the preposition *at* is used to indicate location or movement i.e. they we are going *at* home.

The challenging task related to teaching English prepositions is how they are, or rather how they are *not* taught in school books. Most of the English textbooks used by EFL students give little space to the explanation of prepositions, and if the topic is addressed, it is often just a simple explanation of the preposition followed by one or two examples. For instance, the following textbooks do not mention prepositions at all, leading to difficulties for teachers when they explain them: *World Link* (Stempliski, Douglas & Morgan, 2004) and, *Grammar Sense* (Bland, 2004) *Click On 1, Click On 2, Click On 3* (Evans & O'Sullivan 2001), and *Grammar Dimensions 3* (Thewlis, 2007). Other textbooks such as *Inside Out* (Kay Jones & Kerr), *Grammar Links* (Butler, & Podnecky 2004), *Straightforward Intermediate and Upper Intermediate* (Kerr & Jones, 2007) only teach prepositions at certain proficiency levels and generally only deal with just two of their most common usages: spatial and temporal use.

### **Recommendations**

When it comes to teaching, different kinds of prepositions require different teaching approaches. A first step in teaching prepositions is to raise students' interest on the usage of prepositions by making use of different activities. It is teachers' job to help students use the correct preposition whenever one is needed or when one should be omitted. In order to facilitate the teachers' job we will provide some tips on how to teach prepositions by giving some practical activities that may be used in EFL classes.

As we stated above, one of the types of errors made by EFL students is the error of omission. , this problem can be solved by showing the students what to listen for – in this case, prepositions, when they have listening spots, when they are performing dialogues, or when they are giving/receiving directions. Once the students learn to listen for and recognize these linking words

the only problem is to train them to properly select prepositions, depending on the context used, their idiomatic and metaphorical uses.

Teachers may set tasks such as “Listen and draw”; “Listen and do”; “Listen and write” depending on the age level and linguistic competence of their students. These kinds of tasks enable students to recognize prepositions, to memorize their meanings and correctly use them.

Teachers may read books, or play CD-s with short text or songs which make use of different types of prepositions. Teachers can assign class/home work with different exercises such as: filling in the missing preposition or circling the right preposition. They may also ask their students to write a description of their favorite place, to describe a birthday party, or to write a letter to a pen friend using at least 10 prepositions.

While students perform the “Listen and do” task they are expected to do act like raise a hand, clap their hands, move around or repeat the preposition in chorus etc whenever they hear a preposition.

The “Listen and draw” task may be used with young students or adults when it comes to teaching prepositions with less abstract reference. So, teachers may say short, simple sentences such as:

The pen is **on** the table.

The ruler is **in** the bag.

The cat is **under** the table.

And the students are expected to draw a pen on a table, a ruler in a bag, a cat under a table etc.

This leads us to another methodological suggestion concerning the use of visual aids. A picture is worth a thousand words. Teachers can bring different pictures to illustrate the usage of specific prepositions. For example:


- Flashcards or posters – the teacher can find or download photos where specific prepositions like **on**, **in** and **at** are illustrated, for instance: The pencil is **on** the table; I’ll meet him **at** 10 o’clock **at** the bus station.

Moreover, teachers can present a schematic picture, a map, where prepositions of place and movement are used. Students may work in pairs or groups. The teachers should give instructions for such kind of activi-

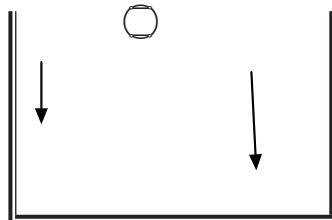
ties, i.e. they have to remind them to use prepositions while students give directions. When the activity starts, one student asks the other how he can go from point A to point B. The other student consults the map and gives directions like: Go straight **on** until you find the supermarket, pass **along** the bridge and then turn **on** the left **by** the seaside.

Also, teachers may provide students with a diagram and an explanation regarding the meaning of these prepositions when teaching prepositions of place and direction e.g.

I'll meet **AT** the bus stop **ON** High Street.  **On**

He stopped **AT** the traffic light. 

He stopped **AT** the traffic light.



The money will be **IN** and envelope **ON** the floor.



Teachers can bring real objects in the class like apples, books, rulers, pens dusters etc. and can ask questions to the class: Where is the ruler?; where is the book?; where is the pen? So, students are expected to give answers like: the ruler is **on** the table; the book is **in** the bag; the pen is **on** the floor etc.

Teachers should teach and test the really common prepositions like *at*, *in*, *on*, and *with* for beginners of English. They can do it in relation

to a meaningful context like time or place; AT eleven o'clock, ON Saturday, IN August. For intermediate or advanced students, teachers can teach them as part of a chunk of language as for example consists OF, interested IN, good AT, in accordance with etc. Teachers may try to the use visual/active approach depending on the age and level of their students. They can get students to describe or act out an emergency event or they can describe their classes or their bedrooms. Students have to describe the position of furniture and equipment in their classrooms or their bedrooms.

Teachers can assign class/home work with different exercises such as: filling in the missing preposition or circling the right preposition. They may also ask their students to write a description of their favorite place, to describe a birthday party, or to write a letter to a pen friend using at least 10 prepositions.

There are a lot of other activities to teach prepositions such as: different games, writing compositions with given prepositions, the "odd one out" exercise, mind maps and the old, traditional translation exercise etc.

### **Conclusions**

Teaching prepositions is a complex and a difficult process due to many factors including: the students' perceptual mechanism and extra-linguistic knowledge, their linguistic competence of English, motivation, all these affecting the methods or activities teachers use to explain them. The results of this study have revealed three main findings:

1. Types of errors made by students while they master English prepositions
2. Sources of errors
3. Ways of teaching prepositions

From the results gathered through the questionnaires distributed to 50 teachers, we can conclude that the students face challenging difficulties if they really want to master the correct usage of prepositions in different contexts.

Non-native speakers of English tend to have three types of problems with prepositions: choosing the wrong prepositions, omitting a needed preposition and using an extra preposition where one is not needed.

More importantly, this study opens doors to an understanding of the degree of difficulty that the EFL teachers face when they deal with or try to teach English prepositions. It is important to focus more on practical activities rather than on providing our students pages of theoretical explanation regarding English prepositions. One of the main goals for EFL



teachers is to help students develop their communicative skills and this was one of the purposes of this paper: to present a variety of activities about teaching prepositions communicatively, and interactively.

It seems like the prepositions in English can be very difficult especially because they all seem to have many uses. Remembering all of them in both languages is not only a hard task but one that can be accomplished only with time and practice.

### **References**

1. Bland K., S. Grammar Sense, Oxford University Press, USA (January 29, 2004)
2. Brown, D. (1987). Principles of Language Learning and Teaching. 2<sup>nd</sup> ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.
3. Butler L., Podnecky J., 2004, Grammar Links 1: A Theme-Based Course for Reference and Practice, 2<sup>nd</sup> Edition, Houghton Mifflin Company.
4. Celce-Murcia, M. & Larsen-Freeman, D. (1999) The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course (2nd edition).USA: Heinle & Heinle Publishers,
5. Collins Cobuild English guides (1998) Prepositions, UK
6. Demiraj. Sh. 1964. Gramatikës historike e gjuhës shqipe, Parafjalët. Tirana, Albania
7. Evans V., O'Sullivan N., Click on 1.2.3., Express Publishing, 2001
8. Faucette, Priscilla. 2001. A Pedagogical Perspective on Communication Strategies: Benefits of Training and an Analysis of English Language Teaching Materials. [www.hawaii.edu/sls/uhwpsel/19\(2\)/Faucette.pdf](http://www.hawaii.edu/sls/uhwpsel/19(2)/Faucette.pdf).
9. Grubic, B. 2004. "Those problematic English prepositions!". CFI-Baci Conference
10. Long Beach, California (PP. 1-34)
11. Herskovits, Annette, 1986. Language and spatial cognition: An interdisciplinary study of the prepositions in English. Cambridge, England: Cambridge University Press,.
12. James, M. 2007. Interlanguage variation and transfer of learning [Electronic version].
13. International review of applied linguistics in language teaching, 45.
14. Jie, X. 2008. Error theories and second language acquisition [Electronic version]. USChina foreign language, 6(1).
15. Kay S., Kerr P., 2003, Inside Out Macmillan ELT
16. Kerr P., Jones C., 2007, Straightforward Upper Intermediate, Macmillan Education

17. Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina. 2003. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
18. Lindstromberg, Seth, 1998. *English prepositions explained*, UK,
19. Quirk, R. et al. 1993. *A University Grammar of English*. England: Longman.
20. Quirk, R. & Greenbaum, S. 1989, *A University Grammar of Contemporary English*. London: Longman Group Ltd,
21. Richards, J.C. and Sampson, G.P. 1974. "The Study of Learner English". London: Longman
22. Samara, M. 1999 "Parafjalët në shqipen e sotme", Tiranë
23. Schrapfer Azar, Beety. 1989, *Understanding and using English Grammar*, Prentice Hall Regents,
24. Siniscalco M.T., Auriat N, 2005, Module 8, Questionnaire design, UNESCO International Institute for Educational Planning.
25. Stempleski, S, Douglas, N., Morgan ,R. J. 2004, *World Link*, Heinle ELT; 1 edition.
26. Thewlis H., S., 2007, *Grammar Dimensions 3*, Thomson Heinle; 4th edition
27. Yates. Jean, 1991, *The ins and outs of prepositions*, Barron's, USA,

### **Appendix 1.**

Please circle one of the alternatives provided or fill in the answers.

1. How many years of academic education have you completed?
  - A. Bachelor degree
  - B. Master degree
  - C. PhD Studies
  - D. Other (please specify. ....)
  
2. How long have you been teaching English?
  - A. 1-5 years
  - B. 5-10 years
  - C. 10-20 years
  - D. Over 20 years
  
3. What age level do you teach:
  - A. Primary school kids
  - B. Secondary school students
  - C. University level students

D. Adults

4. Are prepositions included in the grammar spots of the English textbooks used in your school?

A. Yes

B. No

5. Do your students face difficulties while they master prepositions?

A. Yes

B. No

6. What types of errors do your students make while they use a specific preposition?

.....  
.....  
.....  
.....

7. What are the causes of these errors?

.....  
.....  
.....

8. How do you teach prepositions?

.....  
.....  
.....

9. Do teachers need trainings on English grammar and particularly about the usage of prepositions?

.....  
.....  
.....  
.....

## **CHALLENGES TO EFL TEACHER EDUCATION IN ALBANIA**

**Shpresa DELIJA, Rajmonda KËÇIRA, Angjelina Shllaku, Meri Guli, Luljeta Mine**

*This article deals with EFL Teacher Education in Albania, problems and challenges it meets.*

*EFL teaching has been the subject of many changes in Albania in response to the social and economic changes that have taken place in Albania and in Europe. The communicative language learning and intercultural education ask for new EFL teachers responsible for equipping the young with knowledge, learning strategies, intercultural communicative competences and values necessary to meet the challenges and exploit the opportunities presented. The paper gives an overview of Albanian teacher Education, beliefs and attitudes future teachers share. The second part deals with the design and application of teacher education programs in Master courses in the framework of a Tempus project finalized in January 15, 2011. They aim at improving teachers' language and teaching skills by having a balanced proportion of content and pedagogical subjects, teaching practice and research. A well designed curriculum is seen as crucial to teacher education. The third part shows the work done in teaching in this courses drawing from the best teaching and learning experiences of EFL teaching in Europe, the world and in our country. The focus has been to make our EFL teaching and learning comparable to that of the region by keeping to the standards of European Common Framework of Modern Languages.*

**Keywords:** Language Education, Teacher Education, ESL Teaching Practice, Teacher Education Curriculum, EFL Teaching Methodology.

### **Introduction**

Foreign language teaching in Albania has undergone several important changes in the last few years because of its close connection with the major innovations occurring in education. Learning a foreign language has become a necessity for every citizen. People need to know English as the language of international communication, which will help them to be employed at home or abroad, study and use the vast information provided by technology in English, travel abroad or immigrate. This increasing

need is closely connected with the great social and economic changes that Albania is undergoing. There is a great demand of public and private institutions and companies for people with a good mastery of English able to exploit the great variety of technical and professional information provided in English.

Many young Albanians want to study abroad and the possibility to travel in all EU countries has turned English language learning into a must.

Foreign language teaching makes up an important part of the school curricula, which reflect the National Strategy for the Development of pre university education that states

“Foreign languages policy of the Ministry of Education and Science is designed and applied in accordance with the development in our country and in concert with the EU policy in this regard, following two basic EU directives, multilingualism and intercultural education.” (Strategjia Kombëtare)

The need to adjust the Albanian school system to the European standards in education and to the levels of foreign language competence as described by the Council of Europe (*Common European Framework*, 1996, 1998), the Government policy for the introduction of EFL to all levels of education (English language is a compulsory subject starting from the third class of elementary education up to Master’s degree), the reform of the matura exam, in which English is one of the elected exams, ask for EFL teachers that are able to teach not only language skills, but also prepare their students with intercultural and learning skills. English is taught and learned both in academic settings and in private ways. There is a growing demand for well-qualified EFL teachers who are able to teach communicatively but also have the desire and responsibility for growing as professionals to keep up with the changing needs of their students. This demand can be met if methods of teaching and assessment are changed with the aim of making students learn communicative language skills in a shorter time as well as providing them with learning skills. Pre service Teacher Education as the key to the would be FL teachers is of great importance to the further development of the language, intercultural and teaching skills.

#### *Background*

English teacher education started in 1957, when the first university, University of Tirana, was opened in Albania. The number of teacher students was small and English was taught only in very few middle schools

in the main cities of Albania. The number of EFL teachers and students that learnt English increased up to 1990, but the teaching material used consisted of adapted, “safe” texts, which could safeguard the students’ ideology. Most of it was not authentic. The teaching methods were traditional ones, mostly grammar – translation. The only aim of teaching and learning EFL was for cultural reasons, but in fact there was no real access to literature, films, music, and travel and studying abroad were out of question. This situation conditioned the teaching methodology and learning outcomes. Pupils were taught by EFL teachers that had never had any possibility to communicate with a native speaker. So they could give knowledge and information to pupils, but not skills and intercultural education. This way of teaching formed certain beliefs in teachers and pupils such as “English cannot be taught in schools”, “You can never understand English native speakers as they speak too fast”, “You can be able to read and understand books in English, but speaking to them is too difficult.” The EF teachers had really to struggle to teach and keep the students’ motivation high.

There was a drastic change in EFL teaching and learning after 1990. The need for a communicative language learning, the widespread contact with foreigners, mobility to go abroad for studies or work, the introduction of foreign English course books, a wider access to authentic language through literature, films and music led to a different attitude to EFL teaching and learning. Both teachers and pupils had a real objective in teaching and learning English.

The new situation brought forth new tendencies in offering and teaching English. So since 1992 it has been a compulsory foreign language from elementary education onwards.

**Table 1: Number of students and teachers for 2009-2010 academic year**

<b>Education</b>	<b>Number of students learning English</b>	<b>%</b>	<b>English as the second foreign language</b>	<b>%</b>	<b>EFL teachers</b>
primary education (III-IX grade)	242519	71%	13146	3.80%	1164
secondary education (X-XII grades)	82438	74%	17824	16.0%	430

As we see from the table students studying English as the first or second foreign language make up 74.8% of those in primary education and 90% of those in secondary education.

English is the most widely-taught language at all levels and this is mostly done by university graduates. In addition to University of Tirana, five other universities of Elbasan, Shkodra, Vlora, Gjirokastra, Korca train EFL teacher. But they have not been able to cope with the great demand for EFL teachers, so many self-taught English teachers operate in different regions, making the EFL teaching picture a various one where a complexity of teaching methods and techniques are used which influence the pupils both positively and negatively. There are different beliefs on EFL learning and teaching. Many of these beliefs stay on with the students when they start studying to be teachers.

On the other hand, English teachers have their own beliefs that determine and shape the way they conduct teaching language in the class. Some think teaching English is difficult because of big size classes as well as mixed ability ones. There is a lack of teaching resources, especially IT. Communicative language learning can hardly be carried out because of traditional teaching and learning styles and lack of teacher mobility. Some teachers think that if you master the language well, the science of language, its history and literature you can be a good EFL teacher, which leads to ignoring important pedagogical and methodological courses.

Despite the great importance put on EL teaching both by the Government and the public the change in the English teaching curricula was too slow. So up to 2008 the would be English teachers studied four years. Teacher education courses accounted for only 10% of the total classes (180 classes + 1 month teaching practice out of 2400 classes taken by a student in four years of study). Lacking the necessary pedagogical and methodological knowledge and skills the EFL teachers fell on their own teaching resources, which were the imitation of the traditional model they had already formed during their formal education. This has created problems for the teaching methodology and for the learning outcomes, which is translated into longer time of learning the language and more expenses for the families and the society.

EFL is not seen only as a means for facilitating communication, but also as important for developing people intellectually and conducive to meaningful learning. First, a foreign language is a means to get information. Second, it helps intellectual development. When learning EFL students use their background knowledge and build up new one based

on that and its cultural models. Dealing with language the learners advance their capabilities and develop critical and creative skills. Third, it is conducive to meaningful learning. While creating effective learning environment the EFL teacher provides possibilities for transferring and developing learning strategies in real to life situations and for developing students as social being able to communicate interculturally. Learners come to the task of learning a second language as cognitively and socially, and able to transfer much of the knowledge and skill derived from their experience of their first language to the task of communicating in their new one. (Widdowson, H. G. 2002).

Taking into account the multifaceted importance of learning English as a foreign language and the urgent need for well qualified English teachers with knowledge in the foreign language and competences in teaching methodology we consider improvement and modernization of EFL teacher education as key to success.

#### *Problem of Research*

The study deals with the design and implementation of new curricula in Teacher Education Master's Programs. This is in line with the EU directives which want the participating countries in the Bologna Process to "endeavor to ensure that teachers hold a qualification from a higher education institution" and to "consider the adoption of measures aimed at raising the level qualifications...for employment as a teacher" (Council of the European Union, 2007, p. C300/8). This EU directive has been reflected in our HE National Strategy (2008-2013) where it is emphasized that the curricula in pre service teacher education are overloaded without paying attention to courses necessary for educating a successful teacher. There are problems with teaching practice in high schools. Further teacher professional development can not be carried out if emphasis is not put on pre service education (HE National Strategy).

From the academic year 2008/2009 English teachers in Albania must have a Master's in teaching. From 2010 / 2011 this has been turned in a Master's program of 120 credits. The new curricula prepare the teachers not simply as knowledge givers, but also as knowledge builders who are active members of the community and that prepare their students with civic values. Teachers need to be able to understand how students learn, their various needs so that to build effective lessons that meet these needs.

#### *Research Focus*

The focus of this paper is the introduction of new programs and curricula and the improvement of the existing curricula in Master's in English



Teacher Education. It is in answer to the question “What are the essential components of an EFL Teacher Education Program so that teacher students can become competent EFL teachers for High schools?” There are two important issues involved, the “what” and “how” of teacher education. The core concepts and skills an EFL teacher should have are represented in the interaction of learners, content, and teaching. Teachers should have knowledge of learners and how they learn and develop within social contexts, including knowledge of language development. They should understand curriculum content and goals, including the subject matter and skills to be taught, student needs, and the social purposes of education. They should have understanding of and skills for teaching, including content pedagogical knowledge and knowledge for teaching diverse learners (Darling-Hammond, L.2010).

These demands put on teachers will be met if University teacher education programs are designed and implemented so that to provide English teacher students with sound knowledge of pedagogy and educational psychology, help them enhance their language and communication skills, provide them with the necessary skills to teach EFL effectively and be able to develop professionally after they graduate through doing action research and being an active member of English teachers professional forums. This asks for a different attitude to the courses offered and the way they are offered, because English Language Teacher Education in Albania has experienced the same problems as Teacher Education in other Western Balcan countries. In studies conducted about Teacher Education (Pantić, 2008; Zgaga 2006) it has been found that most courses focus on theoretical and subject related knowledge and skills. They very little give possibilities to pre service teachers to get practical teaching skills. In Albania university-graduated English teachers had a good mastery of English language and the theory of teaching but very little experience in practical skills of teaching and managing English classes.

## **Methodology of Research**

### *General Background of Research*

Teacher education in Albania is offered by universities and aims at preparing teachers in accordance with the contemporary standards of educators. The key reference document “Common European Principles for Teachers’ Competencies and Qualifications” suggests that ‘teachers’ ability to reflect on the processes of learning and teaching should include

their subject knowledge, curriculum content, pedagogy innovation, research, and cultural and social dimensions of teaching' (European Commission, 2005). The Albanian Government program defines 'reaching a European level of education as a necessary condition for the European development of the country' (Government Program, 2005). Teachers are the key contributors to this change, because they play an important role in imparting knowledge and skills, and being a role model for their students.

Teaching is seen as a profession in continuous development and a field of important research with direct influence on the young generation.

University teacher education in Albania has been offered for about 50 years. Until recently teacher students studied a certain field of science and in the last year of their university studies they took a course in general psychology and pedagogy, a course in the subject teaching methodology and a month of active teaching practice in elementary or high schools. The curricula did not have the right proportion between content and teaching skills. This has been stated by other studies conducted in Western Balkan countries (Zgaga, 2006). The curricula focused on knowledge rather than gaining skills and were exam driven.

Daily observations, survey of student teachers teaching practice, interviews and questionnaires with teacher students have highlighted some problems that helped us to better design and implement teacher education curricula. Based on the problems we have had we are working to redesign the curriculum which will insure development of key competencies in language subject, educational matters and provision of practical experiences. This will be accomplished by using successful strategies into classroom activities which are student centered. This study was part of a Tempus Project for the development of Master's in Teacher Education, DEMED, where our University was one of the partner countries.

#### *Sample of Research*

This study investigates EFL Teacher Education and how it leads to training effective EFL teachers. It also analyses teacher students' beliefs about the profession of teaching and the perceived difficulties and needs of the future teachers. 150 Master students make up our sample. They are full time students in Tirana University. They have lessons from 4-9 pm, five days a week. They all have a Bachelor degree in English language and have a good mastery of the language. 70 % of them have graduated Tirana University; others come from other Albanian universities. 30 % of the students coming from other universities have taken one or two courses

in Teaching Methodology, which has provided them with some theoretical knowledge.

*Instrument and Procedures*

The data used in this paper were drawn from document reviews, classroom observations, questionnaire, and in-depth interviews with university teachers and Master students. Based on data previously obtained from our observations, feedback taken from former graduated English teachers we designed and used a questionnaire. The questionnaire consisted of an introductory explanation of its aims and content, instructions for filling out the questionnaire and biological information about the respondent: gender, age, working experience if any, be it in public or private courses. Combinations of open and closed questions were used to find out the expectation of the students from the program, perceived difficulties and different needs.

Respondents had an opportunity to comment and explain their attitudes, opinions and expectations. An integral part of the questionnaire was a number of teacher competencies divided in four groups: teaching skills, mastery of English language, knowledge and skills in doing action research, skills in intercultural education. The importance was assessed by the respondents, ranging from 1 (not important at all) to 5 (extremely important). The second phase of analysis and research data processing included an analysis of the content of curricula from of our FL teacher education program in the previous Master's of 60 credits, which was in operation only two academic years, 2008-2009, 2009-2010. 30 students out of 150 students were chosen at random to be interviewed. They were asked open-ended questions.

*Data Analysis*

A questionnaire was emailed to 150 full time students that are taking the EFL teacher education Master's in our Faculty. Out of 150 questionnaires sent we received 140 or 93% which is a good percentage, explained by the fact they are full time students. The respondents were mostly women, 92 %, 10 males, or 8 % of respondents. Males make up only 16 % of all students (24 students out of 150). The same has been found in other studies. Pantić, N. (Ed.). (2008) points out that it is obvious that the teaching profession has been feminized to a great extent in every researched country in the Western Balkans. In pre-primary schools almost all respondents have been women. Then, they make up the majority among the primary school and secondary school sub-samples.

The question about teaching experience was answered positively by 27 respondents, 24 of whom have taught in private courses, while 3 teach

in public schools in far-off villages of Tirana. The question of future career in teaching was answered positively by all females, but only 2 males out of ten see teaching as their last career option.

They were also given a list of teacher's competences.

**Table 2. FL teacher competencies**

<b>Mastery of English Language</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
The EFL teacher masters the language and uses this knowledge to model and provide effective teaching in English	100%	-	-	-	-
The EFL teacher integrates listening, speaking, reading, and writing and develops ESL students' English language proficiency	86%	14%	-	-	-
The ESL teacher understands the processes of first-language and foreign language acquisition	31%	18%	40%	11%	-
The EFL teacher knows common difficulties experienced by ESL students in learning English and effective strategies for helping students overcome those difficulties	17%	11%	54%	19%	-
<b>Teaching competences</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
The EFL teacher understands EFL teaching methods and uses this knowledge to plan and implement effective, teaching	53%	47%	-	-	-
The EFL teacher uses knowledge of theories, concepts, and research on FL acquisition to select effective, appropriate methods and strategies for developing students' language skills	10%	17%	25%	21%	27%
The EFL teacher knows how to design and implement appropriate teaching strategies in the language class	89%	11%	-	-	-

The EFL teacher selects and uses instructional methods, resources, and materials appropriate for students' learning goals and promoting learning in students with diverse needs	-	-	61%	19%	21%
The EFL teacher engages students in critical thinking, and fosters students' communicative competence	10%	69%	21%	-	-
The EFL teacher integrate technological tools and resources into the teaching process to facilitate and enhance student learning.	46%	48%	6%	-	-
The EFL teacher applies strategies for creating among students an awareness of and respect for linguistic and cultural diversity	40%	34%	26%	-	-

<b>Knowledge and skills in doing action research</b>		<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
The EFL teacher knows how to identify the problem to research		60%	17%	23%	-	-
Problems of research teachers can analyze:						
a.	Classroom management such as instructions, participation, teaching techniques, pace, balance of talking time	53%	24%	16%	6%	-
b.	Course book and teaching materials, themes, approach, level	-	-	48%	52%	-
c.	Planning, lesson objective, lesson plan, timing, balance of activities	60%	21%	19%	-	-
d.	Classroom dynamics, relationship to students, students relationship to each other	-	-	-	62%	38%

e.	Student learning, learning difficulties, learning strategies	-	31%	39%	22%	7%
	The EFL teacher knows how to develop an action plan	100%	-	-	-	-
	The EFL teacher knows how to analyze the data and share them	100%	-	-	-	-

<b>Skills in intercultural education</b>	5	4	3	2	1
The EFL teacher educates and facilitates the construction of learners' personal and social identities in the process of developing language skills	53%	47%	-	-	-
The EFL teacher motivates learners by making learning topics and activities more complex in order to challenge learners to build intercultural competencies	39%	61%	-	-	-
The EFL teacher integrates intercultural ELT activities through casual conversations in the classroom	17%	18%	52%	13%	-
The EFL teacher integrates into its curriculum authentic cultural topics and activities that provide opportunities for reflection and critique of both native and target cultures	49%	51%	-	-	-

Regarding teachers' knowledge of the language 100% of the respondents see it as the primer of teaching English. 85 % consider skills integration as very important. The lower percentage in marking competences in language acquisition and identifying difficulties of learning show their beliefs on the role of the teaching in language learning and a need to change these beliefs by providing the teacher students with knowledge on second language acquisition.

Respondents rank competences related to teaching methods, teaching strategies, selection of resources, and materials as extremely important (85 %) or very important.

But they rank competences related to theory, critical thinking and integration of technological tools and resources into the teaching process

as very important or important. At this stage of their studies they do not see themselves as active and responsible actors of change in their lessons. At the same time it reflects the traditional teaching techniques they have been exposed to.

As for the competences related to action research they rank as extremely important or very important competences of identifying, developing research and sharing it with colleagues. They consider as extremely important for subjects of research problems such as classroom management, (53% of the respondents) planning (60%) and classroom dynamics, but course books (52%) and classroom dynamics (62%) are not ranked as important.

They think these that these are not acute problems for language teaching. These are still connected to their misconception of language teaching. Some of them argue that it is not up to them to deal with these issues as they are not related to language learning. They recognize the importance of intercultural education and rank it as extremely important or very important, but because of little mobility of teachers, and teaching in a one culture environment they see its realization only through integrating into language curriculum authentic cultural topics and activities that provide opportunities for reflection.

A list of language learning strategies was given to students. They had to mark what strategies they usually had used or already use as language learners.

**Table 3. Language learning strategies used**

<b>Vocabulary learning</b>	<b>High school</b>	<b>University</b>
by heart	100%	0%
by writing the word down	93%	0%
by writing sentences	96%	29%
by using them in situations	11%	10%
by visualizing them	36%	50%
by looking at the morphological structure	36%	56%
by using antonimes and synonimes	41%	100%
by reading a lot	54%	100%

<b>Reading</b>	<b>High school</b>	<b>University</b>
using translation	100%	0%
using comprehension check exercises	100%	0%
summarizing	33%	100%
retelling	100%	0%
using word attack skills	56%	73%
reading in meaningful units	54%	64%
using scanning and skimming	16%	96%
recognizing organizational patterns	50%	90%
distinguishing general statements from specific details	17%	97%
Inference and conclusion	46%	86%
Evaluation and appreciation	50%	100%

### **I learned at High school**

<b>Grammar</b>	
doing exercises of the book	100%
learning rules	30%
<b>Speaking</b>	
by learning dialogues by heart	100%
by retelling the reading texts	100%
by discussing in the class	81%
by asking and answering questions	93%
role plays	21%
Speaking to natives	18%
<b>Writing</b>	
writing sentences	100%
fill in exercises	100%
finishing a story	54%
write a new story	47%
write essays	100%
<b>Listening</b>	
by listening to tapes	80%



by listening to videos	11%
by listening to the radio, films	39%

From the analysis of the data taken from these questionnaires we see that our teacher students have been exposed to many teacher guided exercises and the lessons have been teacher centered. Most of them learned vocabulary by heart (100 %), by writing the word down (93%) ,by writing sentences (96%) and the other strategies are less used. At university they use more advanced strategies. In most cases vocabulary learning is incidental .100% learn by reading a lot. The same picture is with reading, writing, speaking, listening and grammar. There is a mismatch between the strategies they have used, which are a mirror to the teaching they have been exposed to, and the teacher competences they mark. The latter shows that our students feel that language students need more student centered activities.

### **Results of Research**

The data collection showed that the interviews with teacher students and observations in classes have shown that content knowledge and knowledge of general principles of pedagogy are not sufficient for training effective language teachers. Teachers rely far more on the teaching styles they have experienced as learners than on the theory or even the practical knowledge they encounter in teacher education programs. Because lecture-based teaching is common in universities future secondary teachers may be led to believe that lectures are effective for all students. They also are not able to tailor their lesson to individual needs of the students, because they have not be exposed to this way of teaching. Teacher educators must be concerned with preparing future teachers to implement reform by exposing them in their own formal learning to teaching styles that support reform. Courses organized through readings, reflective writing assignments, lesson observations, peer teaching, and classroom discussion will help faculty and teacher students to manage large, mixed ability classes.

### **Discussion**

Based on our needs we have improved our curricula which are based on four main strands. The first strand aims to train prospective teachers who need to be responsive to and respectful of the diversity of the students in their classrooms; to prepare the teacher students to work with

adolescents and young adult learners in a wide range of settings by providing them with knowledge and skills to modify programs, instruction and assessment for students with varied needs; for general curriculum development, specific classroom instruction, or for evaluating student achievement. The courses taught are Teaching methods, Critical thinking, Developmental Psychology, Curriculum development, Class Management and Assessment and Evaluation. It makes up 25 % or 30 credits.

The second strand concerns specialized content courses which aim to produce highly competent teachers in English teaching. Ann Barnes (2002) writes 'Modern foreign language (MFL) teaching, however, requires not only that teachers have the language proficiency to provide an effective language model to pupils but also the pedagogic competence to exploit this proficiency in the service of pupil learning.

Courses offered provide students with an overview of the theory and practice of FL teaching in the secondary schools and give them knowledge and skills to integrate assessment into daily teaching practice; develop a broad repertoire of teaching practices; use available technology effectively; draw upon a variety of classroom management techniques. This strand makes up 28 % of the program, or 36 credits

The third strand Internship makes up 10 % of the program. It enables teacher students to have diverse sets of experiences throughout an entire school term in addition to observation and practice teaching. (staff meetings, parent-teacher meetings and extra-curricular activities). Its assessment will be performance based one including mentor evaluation, portfolio. These are new practices and need careful planning, guiding and monitoring by teacher trainers.

The fourth strand, thesis, aims at enabling students to do research on practical and important issues related to teaching in general and subject matter teaching in particular. This will be preceded by a lot of reading, literature review, observation and action research. Students research will include topics on teaching methodology, research in applied linguistics, comparative studies in teaching and research on school curricula. It consists of 45 % of the curricula, 12 credits subjects on school research and 30 credits the thesis. Importance put on research comes from the shortcomings observed and the need of turning the FL teacher into a researcher. They are equipped with research skills. Research involves them as classroom teachers in an activity which encompasses evaluation of different situations in his/her own teaching and in the school context. Only when the teacher is a keen observer and willing to make changes and im-

provement will he be able to develop himself and his teaching. As Mills (2003) defines action research is as

„ .... any systematic inquiry conducted by teachers, administrators, counselors, or others with a vested interest in the teaching and learning process, for the purpose of gathering data about how their particular schools operate, how they teach, and how students learn.”

The introduction of Action Research is of great importance in teacher education programs. This will make the students able to make educational decisions based on rational argumentation, in addition to everyday or intuitional argumentation. The skill of being able to think along the lines of research principles presupposes a general understanding of all-around research methods' (Kynäslähti, H., et al., p. 248-249, 2006).

The courses are organized into modules which allow teachers to work within a flexible structure where objectives are established in terms of competencies to be achieved on the basis of those previously acquired. This way of organization new to university teachers and students allows students to monitor their own process of learning and enhances autonomous learning. On the other hand it poses difficulties which teacher educators have to address.

Our expectations of these changes in the EFL teacher education curricula are English teachers who demonstrate an in-depth understanding of language learning and acquisition and subject-specific skills and apply that understanding to doing meaningful learning activities for all students. They should work for the achievement of all students by helping them learn and by teaching learning strategies to them through meeting their diverse needs. They should demonstrate skills for insuring intercultural communication and show the capacity for professional growth by engaging in research and by applying their understanding to improve learning, teaching, and school organization. A very important expectation is educating strong beliefs about EFL teaching as a developing profession and training teachers with communicative language teaching skills by exposing teacher students to real classroom practice and by providing them with action research.

### **Conclusions**

The Albanian picture of EFL teaching is complex and difficult to grasp mainly because of the wide variety of factors that have interacted in the last twenty years in terms of educational reform, curriculum renewal and societal conditions. The most important change that has taken place in the change of belief about the expectations of learners and role of the teacher

in this process is the need for a sound pre-service education. Pre service teacher education is an essential step in the lifelong teaching/learning process. It gives to future teachers the necessary tools to turn them into effective and thoughtful professionals. Developing as a professional language teacher is much more than being an expert in the language and helping others learn such language. If EFL teachers are to be skillful teachers able to use teaching approaches that best suit the social context of teaching. The introduction of Masters Programs of 120 credits with a balanced ratio among four strands will lead to better education of FL teachers. The study shows that a program focused on students' needs and experiences is successful in meeting our objectives in training effective teachers, because it is Pre service Teacher education that determines the quality of teaching in high schools in the Albanian context. In addition, this will be successful when the approach to offering changes and teacher students are exposed to active ways of learning by becoming subjects of the lessons.

### References

1. Barnes A. (2002) *Maintaining language skills in pre-service training for foreign language teachers* in *Language in Language Teacher Education* / edited by Hugh Trappes-Lomax and Gibson Ferguson. John Benjamins Publishing Co.
2. Council of the European Union (2007). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on Improving the Quality of Teacher Education*. Official Journal of the European Union, 12 December 2007, C 300/6-9.
3. Darling-Hammond, Linda (2010) "Constructing 21<sup>st</sup>-Century Teacher Education" In *Transforming teacher education: What went wrong with teacher training, and how we can fix it* Valerie Hill-Jackson and Chance Lewis ed., page 223, Stylus publishing.
4. Hudson B. & Zgaga P.(eds.), (2008) *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*. Umea: University of Umea, Faculty of Teacher Education.
5. Kynäslähti, H., Kansanen, P., Jyrhämä, R., Krokfors, L., Maaranen, K., & Toom, A. (2006). *The multimode programme as a variation of research-based teacher education*. I: *Teaching and teacher education* 22 (2006) 246-256. X: Elsevier Ltd.
6. Mills, G. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

7. Nunan, D. (1997) *Action research in language classroom* in Richards, J.C. & Nunan, D. (1997) *Second language teacher education*. Cambridge University Press
8. Niemi, H. (2008). *Advancing research into and during teacher education*. In B. Hudson & P. Zgaga (eds.), *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions* (pp. 183-208). Umea: University of Umea, Faculty of Teacher Education.
9. Pantić, N. (Ed.). (2008) *Tuning Teacher Education in the Western Balkans*. Belgrade: Centre for Education Policy.
10. Strategjia Kombëtare për Arsimin e Lartë (SKALA) (2008-2013) MASH
11. *The Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, 2002, Cambridge University Press
12. Widdowson, H. G. (2002). *Language teaching: defining the subject* in *Language in Language Teacher Education* / edited by Hugh Trappes-Lomax and Gibson Ferguson. John Benjamins Publishing Co.
13. Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Philadelphia: Lawrence Erlbaum Associates.
14. Zgaga, P. (ed.) (2006). *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education.

## **РАЗЛИЧИЯ В УПОТРЕБЛЕНИИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ И ПРИЧАСТИЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

**Д. К. Джолданова**

*Цель статьи заключается в научной обработке определенных аспектов употребления прилагательных и причастий немецкого языка для учебных и обучающих целей. Для учеников является важным и актуальным понимание различия между прилагательными и причастиями прошедшего времени.*

**Ключевые слова:** прилагательные, причастия прошедшего времени, контекст, семантика, прагматика, дидактика.

В настоящее время грамматика является частью содержания программ обучения иностранным языкам, поэтому её роль следует рассматривать именно в аспекте учебной деятельности. Особенно важно место грамматики в освоении языкового материала для немецкого языка, отличающегося строгим порядком построения речевого высказывания. Знание грамматики немецкого языка способствует формированию и развитию речевых умений и навыков, то есть играет вспомогательную роль в речемыслительной деятельности [1.С.12].

Цель статьи заключается в научной обработке определенных аспектов употребления прилагательных и причастий немецкого языка для учебных и обучающих целей.

Немецкие прилагательные и соответствующие им причастия прошедшего времени имеют общие существенные признаки значения и конкурируют между собой, чтобы иметь определенную позицию в предложении. Это можно показать на следующих примерах:

– Er hatte vor Aufregung rote/ gerötete Wangen.

(attributive Verwendung)

Из-за волнения у него были красные/ покрасневшие щеки.

(определятельное употребление)

– Jan Ullrich ist leider krank/ erkrankt.

(prädikative Verwendung mit Kopula)

Ян Ульрих к сожалению болен/заболел.

(предикативное употребление со связкой)

– Knackig braun/gebräunt kam er aus dem Uraub zurück/

(subjektsprädikative Verwendung)

Коричневый/ загорелый вернулся он из отпуска.

(подлежащее- предикативное употребление)

Прилагательные и причастия в немецком языке не всегда могут заменять друг друга. На этой основе обучающий должен иметь представление о касающихся пунктах содержания контекста и закрепить внимание на возможных различиях значения прилагательных и причастий прошедшего времени. При этом можно исходить из того, что результирующая основная структура прилагательных или причастий представляет собой потенциал объяснения не только для ограничения применения, но и для различия значения. Следующие наблюдения аутентичных корпусных данных должны разъяснить эти предположения и составить отправную точку для дидактической научной обработки на занятиях. При этом исследование принципиально ограничивается на 14 отобранных пар прилагательных и причастий, а именно:

rot vs. gerötet, errötet	kalt vs. erkaltet
grün vs. ergrünt, begrünt	warm vs. erwärmt, gewärmt, aufgewärmt
grau vs. ergraut	heiß vs. erhitzt
braun vs. gebräunt	hell vs. erhellt, erleuchtet, beleuchtet
blass vs. verblasst, erblasst	krank vs. erkrankt
leer vs. geleert, entleert	gesund vs. gesundet, genesen
voll vs. gefüllt, erfüllt	tot vs. gestorben, verstorben, getötet

Ситуации, внутри которых описываются состояния, будут по-разному развиваться посредством общего знания о мире и соответственно актуального знания контекста, и всего прочего, относительно ее результирующего характера и (причинного) отношения к предшествующему событию. Решение для языкового выражения с помощью прилагательного или причастия прошедшего времени считается в немецком языке этим логичным развитием событий и не любым с семантической или прагматичной точки зрения. По крайней мере, следующие 4 примера находятся в распоряжении у говорящего или слушающего:

а) Речь идет об изображении чистого состояния; предшествующее изменение состояния исключено и не может пониматься оди-

наково. В этом случае, применение прилагательного допущено, оно не заменяется причастием прошедшего времени, который бы как раз подразумевал бы изменение состояния.

– Junge, gesunde {gesundete} Besserverdiener etwa sollen nicht mehr soleicht zu den privaten Krankenkassen abwandern können {...} [4. С. 20].

б) Речь идет о приписывании состояния, импликация предшествующего изменения состояния не имеет цели. Здесь предпочитают прилагательное, оно может быть заменено только через причастие прошедшего времени.

– Bei allgemeinen Lehrermangel und leeren {geleerten} oefentlichen Kassen koenntn so keine dauerhaften Fortschritte erzielt warden [4. С. 15].

в) Речь идет, очевидно, об описании результата состояния, предшествующее изменение состояния подразумеваемо, по крайней мере, не исключено. В этом случае прилагательное и причастие прошедшего времени применяются равноценно.

– Der Kurfürst war bereits schwer krank {erkrankt}, kaum noch in der Lage zu gehen [3].

д) Речь идет о состоянии результата, при котором безусловно предполагается предшествующее изменение состояния, основываясь на деятельности действующего лица. Здесь предпочитается в нейтральных контекстах причастие прошедшего времени, частично прилагательное также совсем исключено.

– Da gibt es zum Beispiel Samosas, gefüllte {volle} Teigtaschen [4. С. 89].

За выбором перспективы непосредственный языковой контекст играет решающую роль в ограничении возможностей применения прилагательных и причастий прошедшего времени. В этой связи подразумеваются также аргументы действия и относящиеся к событиям, указания и дополнения. Они относятся в силу необходимости к процессу изменения состояния, который предшествовал действительно описанному состоянию, а не следующему состоянию. Поэтому эти указания могут появляться только с причастием прошедшего времени или вызваны от тех, так как их основная структура как раз аргументами и указаниями к дополняемому базовому глаголу передаются по наследству; прилагательные напротив заблокированы в таких случаях, так как такие дополнения не предусмотрены в ее совершенной основной структуре, прилагательные им „стыковки“ не предлагают.

В особенности речь идет о:



а) данных действующего лица, других фраз, инструментальных фраз

– Das Diebesgut füllten sie in eine von ihnen entleerte {leere} Mülltonne um und lassen auch diese mitgehen [4.C.97].

– Inzwischen ist Holzfelderimmerhin von seiner Grippe genesen {gesund}, allerdings {...}[1].

– {...} in der nur mit Kerzen beleuchteten {hellen} Kirche musiziert das Ensemble Musica flauticorde {...} [4.C.95]

б) о модификации по истечении изменения состояния

– Da fallen achtlos abgestellte und schlecht geleerte {leere} Papierkerbe ganz besonders unangenehm auf [1.C.15]

– Auf 75 bis 80 Grad erhitzt {heiss}, entlaesst die Fluessigkeit den Alkohol in Form von Dampf {...} [4.C.87]

с) пунктуальных обстоятельствах времени, указаниях места

– Platinschmuck auf sommerlich oder auch im Solarium gebraeunter {brauner} Haut, allein diese Vorstellung lässt die Herzen von (Schmuck) Ästheten höher schlagen. [4.C.95]

д) указаниях причины изменения состояния

– Die Berliner Akademie der Künste bittet um Spenden für den an Alzheimer erkrankten {kranken} Regisseur Rudolf Nölte [4.C.90].

Наоборот причастия прошедшего времени исключены в определенных контекстах, в которых прилагательные нужно использовать нейтрально. При этом речь идет прежде всего о побудительных и результативных конструкциях, а также связи со связкой. Блокировка причастия прошедшего времени в таких случаях могла бы сводиться к тому, что причастие прошедшего времени выражает состояние результата уже в себе, так что с дополнительным выражением побудительности/результативности или начала изменения состояния в вербальной конструкции существовало бы ненужное или даже мешающее удвоение (между значением слова и конструктивным значением). Вербальные конструкции в d) должны были предлагаться при случае дополнительно как заранее подготовленные выражения и заучить.

а) побудительные конструкции

– Macht das Handy krank {erkrankt}? [4. C. 100]

б) результативные конструкции

– « Schlag es tot {getötet}, schlage es tot», schrie der Wilde weiter [4. C. 102].

– Und wennich danach in häuslicher Umgebung gesund [gesundet] gepflegt werde und etwas von “Chicken Salad”, “McTwist” oder “Haa-

kon Flip” murmeln sollte- [...]

– Der leer [geleert] gepumpte Tanker muss nach Angaben des Schiffsamtes in Stralsund 150 Seemeilen in internationalen Gewässern zurücklegen, [...]. [4.C.100]

с) связка

– Zum ersten Mal seit Jahren bin ich im Frühjahr nicht krank [erkrankt] geworden. [3.C.150]

– Oberbürgermeister Gerhard Widder wird erst blass [erblasst]- und dann rot [gerötet] im Gesicht. [4.C.115]

d) другие глаголы

“jdn. krank/ erkrankt schreiben”, “tot”/ gestorben umfallen” u.a.

По изложению контекстов, в которых пункты содержания доставляют информацию, что одна из обеих форм, прилагательное или причастие прошедшего времени, не может быть использовано, должны быть рассмотрены в этой части примерно некоторые случаи, в которых возникает теоретическая возможность замещения между обеими формами. При этом прежде всего нужно показать, что различия важны как раз в таких средах как в принятии так и в производстве.

eine warme Mahlzeit - frisch zubereitet

eine aufgewärmte Mahlzeit - nicht frisch zubereitet

Для прилагательных имеет силу, что данные имена сравнения сопоставляются или в отношении их актуального состояния

Zum Schluss ist er zwar nicht ganz so tot wie die Makrele im Kühlschrank, aber fast [4. C. 117].

или в отношении образа действия происходящих изменений состояния

Er ist gestorben wie ein Hund(Hörbeleg),

Er ist gestorben wie ein Held, der James Dean von Wien [4].

Таким образом, знание обучающего и обучаемого о различиях в употреблении прилагательных и причастий прошедшего времени играет важную роль в обучении немецкому языку. При использовании причастия прошедшего времени или прилагательного в коммуникативных целях особое значение имеет их свойства и внутренняя структура.

### **Список литературы**

1. Виноградов, В. В. Русский язык [Текст] / В. В. Виноградов

### **Spisok literatury**

1. Vinogradov, V. V. Russkij jazyk [Tekst] / V. V. Vinogradov //

- // Грамматическое учение о слове. – М., 1947.
2. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении [Текст] / А. М. Пешковский. – М., 1956.
3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы [Текст] / И. Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
4. Handwerker, B. Wortbedeutung und konstruktionsbedeutung: Die Adjektiv-Partizip-Opposition aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache [Текст] / В. Handwerker, К. Madlener, М. Möller // Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 2004. – Sonderheft 7. – 85–120.
5. Абрамов, Б. А. Теоретическая грамматика немецкого языка [Текст] / Б. А. Абрамов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 288 с.
- Grammatisches uchenie o slove. – М., 1947.
2. Peshkovskij, A. M. Russkij sintaksis v nauchnom osvevnenii [Tekst] / A. M. Peshkovskij. – М., 1956.
3. Bim I. L. Teorija i praktika obuchenija nemeckomu jazyku v srednej shkole: problemy i perspektivy [Tekst] / I. L. Bim. – М.: Prosvewenie, 1988. – 256 s.
4. Handwerker, B. Wortbedeutung und konstruktionsbedeutung: Die Adjektiv-Partizip-Opposition aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache [Tekst] / B. Handwerker, К. Madlener, М. Möller // Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 2004. – Sonderheft 7. – 85–120.
5. Abramov, B. A. Teoreticheskaja grammatika nemeckogo jazyka [Tekst] / B. A. Abramov. – М.: VLADOS, 2001. – 288 s.

**К ВОПРОСУ О ПРОДУКТИВНОСТИ ЭНАНТИОСЕМИИ**  
*(на материале русского и английского языков)*

**Е. А. Литвинова**

*В статье энантиосемия рассматривается не как явление редкое или своего рода капризы языка, а как широко распространенный когнитивный механизм формирования значений в соответствии с намерениями говорящего. С позиции концептуального подхода к лингвистическому значению энантиосемия основана на способности концептов различной природы к противоположным в каком-то смысле реализациям. При подобной концептуализации может актуализироваться энантиосемичный механизм и возникнуть любая оппозиция. В статье использованы примеры из русского и английского языков.*

**Ключевые слова:** энантиосемия, энантиолексема, продуктивность, концепт, концептуализация.

Явление сосуществования у одного слова противоположных значений, которое принято называть энантиосемией (от *enantios* – противоположный + *sema* – знак), представлено во многих языках, и его распространенность связана с некоторыми общими для носителя любого языка психологическими свойствами, которые это явление и отражает. Энантиосемия носит не только межъязыковой, но и межкультурный характер: она обнаруживается у различных единиц языка, имеет примерно одни и те же типы, одинаковые особенности контекстуальной реализации в речи. Явление адгерентной энантиосемии, не фиксируемой словарями, вообще наблюдается повсеместно и активно используется в соответствии с коммуникативными интенциями говорящего. Это наводит на размышления относительно происхождения ингерентных энантионимов и их продуктивности в языке.

Понятие противоположности (или оппозиции) отражает общий закон познания, сущность которого в раздвоении единого на взаимоисключающие противоположности и определении отношений между ними. Такие противопоставления свойственны всей системе языка. Шарль Балли утверждал, что они являются проявлением природной склонности человеческого ума [8].

Достаточно продолжительное время явление энантиосемии описывалось как своего рода антонимия и по большей части объяснялось капризами истории языка.

Эмиль Бенвенист был совершенно прав, когда указывал, что при взгляде на другие языки мы впадаем в иллюзии, так как принимаем категории нашего родного языка за необходимые и универсальные, в то время как каждый язык является своеобразным и членит реальность на свой особый лад. Различия, которые при этом устанавливаются, должны быть отнесены за счет той частной логики, которая лежит в их основе, а не оцениваться непосредственно с точки зрения универсалий. Если предположить, что существует язык, в котором «большой» и «маленький» выражаются одинаково, то в этом языке просто отсутствует категория величины [1. С. 119–122].

До сих пор, однако, остается не решенным до конца вопрос о том, что же такое энантиосемия. Одни исследователи считают энантиосемию внутрисловной антонимией, формальным выражением которой служат различия в синтаксической или лексической сочетаемости слова в его полярных значениях. (Л. А. Новиков, Р. А. Будагов, А. К. Ганькин, К. И. Гельблу, Т. Г. Пономаренко, О. М. Соколов, Е. П. Ходакова). Другие считают энантиосемию разновидностью омонимии (Н. М. Шанский, В. В. Виноградов, Е. В. Терентьева) или особым явлением полисемии (Ф. С. Бацевич, Л. Е. Бессонова, Т. А. Космеда, Н. К. Салихова, О. И. Смирнова). В работах последних лет отмечается, что «энантиосемия представляет собой явление, смежное между полисемией и антонимией, т. к. энантиосемичные языковые единицы характеризуются наличием единого плана выражения, двух планов содержания и антонимического характера отношений между ними» [4; 8].

На наш взгляд, энантиосемия, имея некоторые общие признаки с омонимией, антонимией и полисемией, существенно отличается от них. Ни одна лексико-семантическая категория не обладает полным набором тех признаков, которые формируют энантиосемию. Однако если рассмотреть отношения синонимии, омонимии, антонимии с точки зрения бинарной структуры (план выражения и план содержания) слова, то энантиосемия правомерно вписывается в эти отношения: синонимичные единицы – разные по форме, близкие по значению; антонимичные единицы – разные по звучанию, противоположные по значению; омонимичные единицы – идентичные по звучанию, разные по значению; энантиосемичные единицы – иден-

тичные по звучанию, противоположные по значению. В связи с этим целесообразно выделить энантиосемию в качестве самостоятельной категории лексической семантики. Появление энантиосемии обусловлено принципами асимметрии языкового знака, экономии (выражение одним означающим двух означаемых), системными отношениями в языке, дуализмом человеческого мышления и некоторыми другими.

Второй вопрос касается прогнозов ее существования: вредное ли это явление, которое стремится изжить язык, или она обогащает экспрессивно-выразительные возможности языка. Мнение о том, что энантиосемия – явление «вредное», достаточно распространено среди лингвистов. Как писал Л. А. Новиков: «особую, непродуктивную, разновидность антонимии образуют слова, совмещающие в себе противоположные значения: *одолжить* – 1) “дать в долг” и 2) “взять в долг”; *наверно* – 1) “может быть” и 2) “несомненно, точно”. Это явление называется внутрисловной антонимией или энантиосемией» [11. С. 36]. «До сих пор считается, что это какой-то удивительный недостаток языка, который должен вымирать в современных литературных языках... Это явление непродуктивно в современном языке и служит, в основном, своеобразным реликтом семантики древних корней» [10. С. 192]. «Следует отметить еще одно достаточно редкое отношение (между значениями слов), которое можно считать разновидностью антонимии. Речь идет о противоположных значениях с одним существенным ограничением. Эти значения должны относиться к одной и той же лексеме. Так, у глагола *одолжить* есть значение “дать в долг” и значение “взять в долг”. Такое отношение называется энантиосемией» [5. С. 177]. Или, как сказал В. И. Шерцль «чем язык древнее и чем народ примитивнее, тем чаще встречается это явление» [15. С. 259].

Такое мнение основывается, с одной стороны, на распространенном мнении о том, что энантиосем очень мало. Например, Анджей Марковски не нашел ни одного примера энантиосемии среди польских прилагательных [17. С. 63]. С другой стороны, обычно исходят из того, что энантиосемия мешает коммуникации еще больше, чем обыкновенная омонимия, так что язык-организм старается вытеснить эти явления. Энантиосемия становится причиной двусмысленности таких, например, высказываний: *Редактор просмотрел эти строки; Я прослушал дивертисмент; Оратор оговорился* и под. [13. С. 62]. Большинство исследователей, однако, подтверждают, что

энантиолексемы серьезной проблемы для коммуникации не представляют, «так как почти всегда нейтрализуются или речевой ситуацией, или контекстом» [14. С. 43].

В основе этих утверждений лежит представление о том, что значение слова – это некая объективная данность, канонизированная словарями и не подлежащая искажению. Еще Эмиль Бенвенист в известной статье полувековой давности убедительно возражал против логики, по которой «одно и то же слово выражает якобы одновременно нечто и его противоположность» [2. С. 12].

Более поздние суждения об энантиосемии подчеркивают, что это явление «свидетельствует о более высоком уровне использования языка и обуславливает более сложный характер семиотической организации языка как коммуникативной системы. Приобретаемые в результате этого свойства языковой системы соответствуют закону усложнения семиотических структур, которое происходит по мере развития культуры» [4; 8]. Встречаются и предположения относительно «полезности» энантиосемии [6. С. 24].

Разумеется, пересмотр этих представлений в рамках когнитивной парадигмы и концептуального подхода к изучению языка неизбежен, о чем свидетельствует, например, следующее высказывание: «На наш взгляд, энантиосемии неправильно считать редким и непродуктивным явлением: она представляет собою не курьез, который можно иллюстрировать несколькими изолированными примерами, не образующими никакой системы, а регулярное явление, основанное на некоторых общих принципах познавательной способности человека и человеческого общения» [16].

Например, английский глагол *dress* в предложении *We dressed the windows with gingham curtains (to put items on)* означает, что нечто было добавлено, а в предложении *We can cut and dress timber in our workshop to your requirements (to remove items from)* – речь идет, наоборот, об удалении неких частей.

Другой пример – глагол *help*, который может означать «способствовать чему-либо» (*to give aid or assistance to, or to further the advancement of*) – *Friends helped him paint his house*. Или, наоборот, «препятствовать» (*to avoid or refrain from (usu. prec. by can or cannot)*) – *I can't help crying when I watch these sad movie / She never takes medicine if she can help it*.

Единичные это случаи или закономерное и продуктивное явление? Вопрос о продуктивности энантиосемии не нашел однознач-

ного решения в современной русистике. Наиболее перспективной представляется точка зрения, в соответствии с которой энантиосемия является активно развивающимся явлением в языке.

Б. Т. Ганеев отмечает, что «если исключить диахронную и диалектную энантиосемию, то окажется, что доля энантионимов в языке незначительна, и языки лишь различаются по степени этой незначительности. В этом отношении... русский, немецкий и английский языки практически не различаются». Этот же исследователь чуть ниже высказывает суждение о том, что «существует проблема семантической диффузии слова, которая стимулировала появление гипотезы первоначальной энантиосемии. Дело в том, что очень многие слова (если не все), могут превратиться сначала в окказиональном плане, а затем в узуальном в энантиосинонимы. Как, например, в русском языке существительное “штуковина”, которое может обозначать любой предмет, по сути выполняя функцию местоимения» [3. С. 13].

Исследователи, изучавшие это явление в русском языке, насчитывают от 300 до 400 энантиосемичных лексем в системе языка, зафиксированных словарями [4; 7]. Описывающие энантиосемию языковых единиц лингвисты классифицируют это явление на номинативную и эмоционально-оценочную, ядерную и периферийную, полную и неполную, симметричную и несимметричную, узуальную и окказиональную, синхроническую и диахроническую виды энантиосемии.

Наряду с такой количественной репрезентацией этого явления в языке большинство современных ученых подчеркивают, что в практике речевого употребления лексического материала возможность появления энантиосемичных слов и значений потенциально безгранична. Поэтому можно утверждать, что энантиосемия – очень распространенное явление. Она активно используется в различных стилях и формах речи, однако чаще всего встречается в устной форме диалогической речи, выступая в качестве эффективного средства экспликации интенций говорящего. Использование энантиосемии, особенно с целью выражения иронии, является практически безграничным, достаточно обратиться к разговорному языку:

- Ну, ты теперь прославился на весь двор!
- Больно ты умен, как я погляжу!
- Очень ты мне нужна!
- Опять весь перепачкался, красавец!
- Гениально! Опять за тебя всё переделывать придётся...



Ироничное употребление этих реплик переключает их значение на противоположное, однако ситуативная отнесенность и интонационное оформление исключают возможность неправильного толкования смысла.

С позиции принятого в современной лингвистике концептуального подхода актуальна позиция, согласно которой энантиосемия в качестве механизма смыслопорождения в высшей степени продуктивна. Множество лексикализованных концептов самой различной природы, быть может, большинство, представляют собой синкретические когнитивные модели, в структуре которых обнаруживаются немаркированные переменные, модели, которые не приписывают «заранее» определенных значений этим параметрам. Это происходит впервые в речевом акте и как результат концептуализации, что и открывает возможность порождения различных, подчас в каком-то отношении противоположных смыслов [18. С. 160–178].

Как, например, в русских выражениях типа *ужасно хорошо, страшно красивый* – оксюморон, обнаруживающий сходный энантиосемический механизм. Хотя отрицательная оценка снята, в них сохраняется идея экстремального проявления и, следовательно, переопределения обычного порядка вещей.

Энантиосемия – это способность многих концептов различной природы к противоположным в каком-то смысле реализациям. У таких концептов не маркирован ни один из параметров, по которым может происходить их варьирование, определяемое концептуализацией. Так, глагол *одолжить* может быть употреблен в значениях «начинать иметь что-л.» (*одолжить книгу у друга*) и «переставать иметь что-л.» (*одолжить книгу другу*); *завязать* со значением «начинать иметь отношения с кем-л., чем-л.» (*завязать дружбу с коллегами*) – «переставать иметь отношения с кем-л., чем-л.» (*завязать с вредными привычками*); *вывестись* со значением «начать существовать» (*вывелось много птенцов*) – «перестать существовать» (*вывелись старые обычаи*).

Например, английский глагол *to seed* является результатом конверсии существительного *seed*. С точки зрения своего концептуального содержания он обозначает процесс, в принципе, какой угодно, как-либо связанный с семенами. Иными словами, какое именно значение получит глагол *seed*, зависит от реализации концепта *SEED*. Если обозначаемый процесс удаляет семена, то глагол будет употреблен подобно *She seeded the melon*; если же, наоборот, семена добавляются в ходе процесса, то глагол примет значение, как в

высказывании *He seeded the ground with corn*, либо значение «to sow with seeds» или «to remove seeds from» – в зависимости от того, идет ли речь о нежелательных или полезных семенах. Он может также концептуализироваться в значении «начальные инвестиции»: *seed money* – «a small grant or donation for others to be able to start a new venture», как, например, в *All you need is some seed money and you can set up your own desk-top publishing firm*; *go to seed / run to seed* – в значениях «пойти в семена – to grow seeds» или «перестать развиваться, опуститься – to lose skill or strength; stop being good or useful», как в *Sometimes a good athlete runs to seed when he gets too old for sports*. Некоторые значения, то есть концептуализации, воспринимаются как антонимические в силу того, что соответствующим параметрам концепта могут быть приписаны противоположные значения, например, направление – «удалить – прибавить», «полезность – бесполезность», «субъект – объект» и т. п.

Исключительно интересный пример представляют собой частицы *еще, уже, ну, да, нет* и другие, подчас даже те, в которых мы не ожидаем встретить энантиосемичные черты. Одно и то же слово может означать и согласие (*Ты меня понял? – Да*) и несогласие (*Он без тебя скушает. Ну да, жди!*). *Да* может проявлять энантиосемию множеством способов за счет варьирования различных немаркированных параметров: согласие, несогласие, удивление (даже без вопросительной интонации, а, например, чуть более протяжное). Его функциональный компонент, то есть тот способ, каким *да* концептуализируется говорящим применительно к различным интересам, может порождать множество значений. Употребленное в качестве союза, *да* обнаруживает сходный энантиосемичный механизм: употребляется для соединения или присоединения отдельных слов или целых предложений (*Ветер воет, да снег стучит в окно*); выражает противопоставление (*Мал золотник, да дорог*).

Сравним со словом *нет*, которое, обычно выражая несогласие, нехватку, недоверие, противоположность, тоже может актуализировать энантиосему, например, в выражении *Она красавица, скажи нет* – выражает уверенность, неоспоримость сказанного. *На ярмарке чего только нет* – «всё есть, всего много». Так, концепт каждого них, его идея заключает в себе возможности различных концептуализаций и, в частности, таких, при которых эти два слова синонимизируются.

Диалектика энантиолексем, «встроенная», например, в концепт *seed*, далеко не редкое явление, как утверждает исследователями,

считающими энантиосемию родом антонимии, то есть сводящими ее к семантической противоположности компонента значения, принимающего знак плюс или минус. Диалектика заложена практически в каждом слове, получив узуальное закрепление в тех словах, которые названы энантиолексеми. Концепт в единстве всех своих возможных реализаций, реальных и потенциальных, – строительный кирпич языковой картины мира.

Языковые единицы отражают не какую-то объективную действительность, а конкретное субъективное восприятие ее «человеком говорящим». Каждый раз, принимая осмысленное участие в дискурсе, человек, воспроизводя некие когнитивные модели, использует конкретную концептуализацию концепта – то, что мы называем «значением». Это употребление может совпадать с узуально закрепленным, но мы можем, совершив когнитивное усилие в речевом акте, воссоздать конвенцию с новым лексическим или грамматическим наполнением. Так мы становимся не просто «носителями» языка, но его творцами. Так каждый «носитель» языка в ответе за свой язык. При подобной концептуализации может актуализироваться энантиосемичный механизм и возникнуть любая оппозиция. Тогда словарно закрепленное значение лексемы для участников конкретного речевого акта становится неактуальным. Вот почему энантиосемия представляется явлением закономерным и не противоречащим принципам устройства языка как знаковой системы. Она является результатом асимметричного дуализма языкового знака и обусловлена диспропорцией между «ограниченными ресурсами» языка и «беспредельной конкретностью опыта».

*Ай-яй-яй, какое безобразие!* – какое значение вы придадите этим словам? А мама трехмесячного карапуза, с удовольствием отмечая хорошее функционирование выделительной системы своего чада?

Явление энантиосемии представляет собой одно из ярких выразительных средств языка. Учитывая основной принцип, согласно которому значение создается в акте концептуализации, а не строго фиксируется в словаре, является творческим актом, широта явлений энантиосемичного характера в языке потенциально безгранична.

#### Список литературы

1. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / пер. с фр. Ю. С. Степанова [Текст] / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 447 с.

#### Spisok literatury

1. Benvenist, Je. Obwaja lingvistika / per. s fr. Ju. S. Stepanova [Tekst] / Je. Benvenist. – M.: Progress, 1974. – 447 s.

2. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / под ред. Ю. С. Степанова [Текст] / Э. Бенвенист. – М.: УРСС, 2002. 448 с.
3. Ганеев, Б. Т. Первоначальная энантиосемия и диффузность в языке [Текст] / Б. Т. Ганеев // Вестник ОГУ. – 2003. – № 4. – С. 9–14.
4. Кравцова, В. Ю. Энантиосемия лексических и фразеологических единиц: Язык и речь: автореф. ... дис. канд. филол. наук [Текст] / В. Ю. Кравцова. – Ростов-на-Дону, 2006.
5. Кронгауз, М. А. Семантика: учебник для вузов [Текст] / М. А. Кронгауз. – М.: РГГУ, 2001. – 398 с.
6. Малаховский, Л. В. Теория лексической и грамматической омонимии [Текст] / Л. В. Малаховский. – Ленинград, 1990. – 240 с.
7. Махмутова, Л. Р. Основные типы энантиосемии в современном русском языке: автореф. .... дис. канд. филол. наук [Текст] / Л. Р. Махмутова. – Казань, 2009. – 24 с.
8. Меликян, В. Ю. Энантиосемия как микрополе негопозитивности // Современный русский язык: коммуникативно-функциональный аспект: Учебное пособие [Текст] / В. Ю. Меликян. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2003. – С. 178–185.
9. Новиков, Л. А. Лингвистическое толкование художественного текста [Текст] / Л. А. Новиков.
2. Benvenist, Je. Obwaja lingvistika / pod red. Ju. S. Stepanova [Tekst] / Je. Benvenist. – M.: URSS, 2002. 448 s.
3. Ganeev, B. T. Pervonachal'naja jenantiosemiya i diffuznost' v jazyke [Tekst] / B. T. Ganeev // Vestnik OGU. – 2003. – № 4. – S. 9–14.
4. Kravcova, V. Ju. Jenantiosemiya leksicheskikh i frazeologicheskikh edinic: Jazyk i rech': avtoref. ... dis. kand. filol. nauk [Tekst] / V. Ju. Kravcova. – Rostov-na-Donu, 2006.
5. Krongauz, M. A. Semantika: uchebnik dlja vuzov [Tekst] / M. A. Krongauz. – M.: RGGU, 2001. – 398 s.
6. Malahovskij, L. V. Teorija leksicheskoi i grammaticheskoi omonimii [Tekst] / L. V. Malahovskij. – Leningrad, 1990. – 240 s.
7. Mahmutova, L. R. Osnovnye tipy jenantioseмии v sovremenom russkom jazyke: avtoref. .... dis. kand. filol. Nauk [Tekst] / L. R. Mahmutova. – Kazan', 2009. – 24 s.
8. Melikjan, V. Ju. Jenantiosemiya kak mikropole negopozitivnosti // Sovremennij russkij jazyk: kommunikativno-funkcional'nyj aspekt: Uchebnoe posobie [Tekst] / V. Ju. Melikjan. – Rostov-na-Donu: RGPU, 2003. – S. 178–185.
9. Novikov, L. A. Lingvisticheskoe tolkovanie hudozhestvennogo teksta [Tekst] / L. A. Novikov. –

- М.: Русский язык, 1979. – 256 с.
10. Новиков, Л. А. Антонимия в русском языке (семантический анализ противоположности в лексике) [Текст] / Л. А. Новиков. – М.: Высш. шк., 1973. – 290 с.
11. Новиков, Л. А. Антонимы [Текст] / Л. А. Новиков // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
12. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 2006. – 944 с.
13. Розенталь, Д. Э. Современный русский язык [Текст] / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. – М., 1991. – 559 с.
14. Шанский, Н. М. Лексикология современного русского языка [Текст] / Н. М. Шанский. – М.: Просвещение, 1964. – 316 с.
15. Шерцль, В. И. О словах с противоположными значениями (или о так называемой энантиосемии) // *Философские записки*. – Воронеж. – Вып. V-VI, 1883. – С. 1–39; Вып. I, 1884. – С. 41–84. Цит. по значительно сокращенному переизданию в кн.: *Хрестоматия по истории русского языкознания* / Под ред. Филина Ф. П [Текст] / В. И. Шерцль. – М., 1973. – С. 259–264.
16. Шмелев, А. Д. Когнитивные и коммуникативные источники энантиосемии». Доклад на Межд. М.: Russkij jazyk, 1979. – 256 s.
10. Novikov, L. A. Antonimija v russkom jazyke (semanticheskij analiz protivopozlozhnosti v leksike) [Tekst] / L. A. Novikov. – M.: Vyssh. shk., 1973. – 290 s.
11. Novikov, L. A. Antonimy [Tekst] / L. A. Novikov // *Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar'* / pod red. V. N. Jarcevoj. – M.: Sovetskaja jenciklopedija, 1990. – 685 s.
12. Ozhegov, S. I. *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka* [Tekst] / S. I. Ozhegov, N. Ju. Shvedova. – M., 2006. – 944 s.
13. Rozental', D. Je. *Sovremennyj russkij jazyk* [Tekst] / D. Je. Rozental', I. B. Golub, M. A. Telenkova. – M., 1991. – 559 s.
14. Shanskij, N. M. *Leksikologija sovremennogo russkogo jazyka* [Tekst] / N. M. Shanskij. – M.: Prosvevlenie, 1964. – 316 s.
15. Shercl', V. I. O slovah s protivopozlozhnymi znachenijami (ili o tak nazyvaemoj jenantioseмии) // *Filosofskie zapiski*. – Voronezh. – Vyp. V-VI, 1883. – S. 1–39; Vyp. I, 1884. – S. 41–84. Cit. po znachitel'no sokrawennomu pereizdaniju v kn.: *Hrestomatija po istorii russkogo jazykoznanija* / Pod red. Filina F. P [Tekst] / V. I. Shercl'. – M., 1973. – S. 259–264.
16. Shmelev, A. D. *Kognitivnye i kommunikativnye istochniki jenantioseмии*». Doklad na Mezhd.

- лингв. конф. «Когнитивные стили коммуникации» [Текст] / А. Д. Шмелев. – Цит. по обзору в газете 1 сентября, 2004. – С.45.
17. Markowski, A. Antonimy przymiotnikowe we współczesnej polszczyźnie na tle innych typów **przeciwstawień leksykalnych** [Текст] / A. Markowski. – Wrocław, 1986.
18. Rivelis, E. In the Eye of the Beholder, or Are ryba and njaso Antonyms? On Enantiosemy and Imaginary Opposites. Scando-Slavica. – Vol. 54, Issue, 2008. – P. 160–178.
19. Cambridge Dictionaries On-line [Электронный ресурс]. – URL: <http://dictionary.cambridge.org/>
20. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.merriam-webster.com/>
21. Oxford Advanced Learner's dictionary of Current English [Текст]. – Oxford: University Press, 1998.
22. Wordsmith The Educational Dictionary Thesaurus [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.wordsmith.net>
- lingv. konf. «Kognitivnye stili komunikacii» [Tekst] / A. D. Shmelev. – Cit. po obzoru v gazete 1 sentjabrja, 2004. – S.45.
17. Markowski, A. Antonimy przymiotnikowe we współczesnej polszczyźnie na tle innych typów przeciwstawień leksykalnych [Tekst] / A. Markowski. – Wrocław, 1986.
18. Rivelis, E. In the Eye of the Beholder, or Are ryba and njaso Antonyms? On Enantiosemy and Imaginary Opposites. Scando-Slavica. – Vol. 54, Issue, 2008. – P. 160–178.
19. Cambridge Dictionaries On-line [Jelektronnyj resurs]. – URL: <http://dictionary.cambridge.org/>
20. Merriam-Webster Dictionary [Jelektronnyj resurs]. – URL: <http://www.merriam-webster.com/>
21. Oxford Advanced Learner's dictionary of Current English [Tekst]. – Oxford: University Press, 1998.
22. Wordsmith The Educational Dictionary Thesaurus [Jelektronnyj resurs]. – URL: <http://www.wordsmith.net>

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА

### *ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ*

Т. С. Брыжина

*В данной статье представлены результаты исследования особенностей использования новых коммуникативных медиа, в частности мультимедийных средств для обучения английскому языку студентов технических вузов. Анализируются преимущества мультимедийных средств по сравнению с традиционными. В качестве примера рассматривается мультимедийная обучающая программа по теме «Промышленная экология».*

**Ключевые слова:** информационные технологии, мультимедиа, мультимедийная обучающая программа, обучение иностранным языкам.

В настоящий момент система высшего образования в России подвергается ряду кардинальных изменений, которые связаны с появлением и развитием новых информационных технологий. Использование новых коммуникативных медиа в учебном процессе обеспечивает повышение информативной емкости содержания учебного занятия, т.к. способствует реализации образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения; сокращает время, позволяет усваивать больший объем знаний; концентрирует внимание на усвоение наиболее сложных тем и понятий; позволяет улучшить отбор заданий и упражнений, делая их более наглядными и интересными); формирует умения и навыки за счет индивидуализации обучения и развития навыков самостоятельной работы [2. С. 3].

Применение медиа в профессиональном обучении студентов связано со следующими значимыми их функциями:

- моделирование изучаемых процессов;
- показ рассматриваемых событий, явлений и процессов в динамике их ретроспективного и перспективного интерпретирования;
- компьютерная визуализация и отражение на большом экране недоступных непосредственному восприятию процессов и явлений;

- интерактивное управление рассматриваемыми процессами, смоделированными на экране (виртуальное участие обучаемых в анализируемом процессе или явлении);
- индивидуализация и дифференциация процесса обучения (регулирование информационной насыщенности проводимого занятия с учетом индивидуальных особенностей обучающихся);
- осуществление текущего и итогового контроля над познавательной деятельностью студентов с установлением обратной связи;
- обеспечение свободного доступа к глобальным и локальным информационным сетям;
- эмоциональность и выразительность транслируемой учебной информации;
- демонстрация изучаемых процессов и явлений достаточно большой учебной аудитории;
- усиление мотивации обучения [5].

Современные информационные технологии требуют от высших учебных заведений внедрения новых подходов к обучению, обеспечивающих развитие коммуникативных, творческих и профессиональных знаний, потребностей в самообразовании. Внедрение информационных технологий в учебный процесс вуза переходит на новый этап – внедрение новых мультимедийных учебных материалов [7].

По мнению Н. Ю. Хлызовой, мультимедиа «представляет собой универсальное средство, т.к. может одновременно выступать средством обучения, которое делает учебный процесс эффективным, интересным и доступным, средством медиаобразования, формирующим медиакомпетентность студентов, формирующим умения отбирать, оценивать и самостоятельно создавать сообщения, а также средством развития психологических процессов, таких как память, внимание, воображение, восприятие, логическое мышление» [8. С. 285–286].

Мультимедийные обучающие программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивают возможность учёта ведущей репрезентативной системы, реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы студента [3].



В мультимедийных обучающих программах по английскому языку можно использовать разнообразные методические приёмы, которые позволяют проводить ознакомление, тренировку и контроль.

Вопросно-ответные задания относятся к разновидности упражнений стимул-реакция. Взаимодействие включает множественный выбор и «открытый ответ», при которых обучаемый вводит свой ответ через клавиатуру. Задания подобного типа успешно используются при закреплении грамматики, словаря, а также для проведения контроля.

Конструирование текста. На экране появляется текст, затем предлагаются различные упражнения по его восстановлению: расстановка знаков препинания; расстановка абзацев текста в правильном порядке; восстановление слов, обозначенных в тексте точками (обучаемый может вводить слова, соревнуясь с компьютером или с партнёром). С помощью упражнений данного типа можно системно разобрать структуру текста на всех уровнях: морфемы, слова, словосочетания, предложения, текст из единиц разной сложности.

Работа над произношением. Программы для работы над произношением выполняют несколько функций: звуковоспроизведение, повтор, выведение на экран спектрограммы, показ на экране артикуляции органов речи и объяснение как правильно произносить звук. Эффективность подобных систем связана с визуальными возможностями компьютера как мультимедийного средства, а также с использованием специальных экспертных систем, основанных на компьютерных методах анализа и обработки естественного языка.

Диктант. В данных упражнениях студенту предлагается ввести через клавиатуру прозвучавшее слово, словосочетание или предложение. Используя функции управления звуком, студент может прослушать данное слово, словосочетание или предложение несколько раз. После ввода, ответ можно сравнить с правильным вариантом [4].

В качестве примера рассмотрим мультимедийную обучающую программу, созданную преподавателями кафедры иностранных языков Волгоградского государственного технического университета по теме «Промышленная экология». Данная программа представляет собой компьютерный обучающий модуль, состоящий из нескольких блоков: *Introducing the Topic*; *Reading and Writing File*; *Video File*; *Listening and Speaking File*; *Grammar File*; *Challenge*. Цель блока *Introducing the Topic* – презентация **общей темы урока**. Например, во втором уроке вводится тема «Загрязнение окружающей среды», ключевые термины и слова и выражения. Главная задача раз-

дела *Reading and Writing File* – тренировка различных видов чтения, таких как просмотровое, ознакомительное, изучающее. В разделе *Video File* тренируются разнообразные навыки: аудитивные, навыки перевода, отработка вокабуляра и т.д. Раздел *Listening and Speaking File* дает студентам возможность совершенствовать свои навыки аудирования и произношения, а также специфические грамматические навыки по построению фраз и предложений, используя указанные лексические единицы. Раздел *Grammar File* содержит необходимый справочный материал по грамматическим темам, изучаемым в конкретном уроке. Для того, чтобы избежать возможных проблем, связанных с пониманием грамматических терминов, правила грамматики даны на русском языке. В каждом уроке также содержится раздел с заданиями повышенной сложности, выполнение которых позволит студентам оценить их прогресс в совершенствовании английского языка по теме «Промышленная экология».

Необходимо отметить, что с помощью современных мультимедийных технологий появилась возможность расширить спектр представления учебного материала по сравнению с традиционными. К примеру, наличие сетевого компьютерного терминала позволяет: осуществлять поиск справочного материала в локальной и глобальной сети; находить самую последнюю информацию из различных областей знаний; организовывать интерактивное общение с носителями языка; визуализировать учебный материал различными способами; создавать собственные презентации на иностранном языке с использованием разнообразных средств.

Помимо этого, важно отметить смещение фокуса обучения с группового на индивидуальное, которое характеризуется дифференцированным личностно-ориентированным подходом, позволяющим снять психологические трудности обучения. Таким образом, в учебном процессе происходит перераспределение функций студента и преподавателя. Так, при традиционном подходе преподавателю принадлежит ведущая роль, которая состоит в информировании и контроле, студент же пассивно усваивает преподаваемые знания с их последующим воспроизведением. В процессе переориентации на интерактивное обучение оба участника учебного процесса являются практически равноправными. Преподаватель становится помощником-консультантом, а студент получает возможность взять на себя ответственность за приобретение знаний и, следовательно, занимает активную познавательную позицию.

В этих условиях неизбежно происходит пересмотр сложившихся сегодня организационных форм учебной работы: увеличивается доля самостоятельной индивидуальной и групповой работы студентов, на смену традиционному уроку с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения приходит урок интерактивный, в котором увеличен объем практических и творческих работ поискового и исследовательского характера.

Следует также отметить, что использование новейших технологий предоставляет как преподавателю, так и студенту ряд преимуществ:

1) возможность сочетания образного и логического способов освоения информации;

2) активизация образовательного процесса за счет усиления наглядности;

3) интерактивное взаимодействие, позволяющее, в определенных пределах, управлять представлением информации, индивидуально менять настройки;

4) возможность создания виртуальной среды, максимально приближенной к естественным условиям;

5) визуализация сложных схем, внутренних процессов и явлений при использовании трехмерной компьютерной анимации; привлечение видеофрагментов и обширного иллюстративного материала; это превращает учебу в увлекательный процесс и способствует повышению мотивации студентов;

6) гибкость и интеграция различных типов мультимедийной учебной информации;

7) становясь активным участником учебного процесса, в котором используются мультимедийные технологии (сетевые технологии, электронные пособия и др.), студент из объекта становится субъектом коммуникативного общения с преподавателем, что развивает самостоятельность и творчество в его учебной деятельности [7].

Мультимедийные технологии обучения все больше становятся неотъемлемой частью учебного процесса в системе высшего образования. Однако применение новейших медийных средств и технологий для обучения студентов иностранному языку связано с рядом противоречий:

1. Высокий уровень развития компьютерных технологий, используемых в обучении иностранным языкам, не соответствует низкому уровню применения данных технологий в реальном учебном процессе отдельных вузов. Кроме того, данный вопрос недостаточно разработан и освещен в специальной литературе.

2. Учебный процесс в вузе необходимо оптимизировать с помощью высокоэффективных средств обучения иностранным языкам. Однако содержание многих мультимедийных обучающих программ не соответствует Государственному образовательному стандарту по иностранным языкам для высших учебных заведений.

3. Процесс перехода от традиционных форм обучения к новым инновационным проходит медленно и неравномерно, старые формы существуют одновременно с появлением, становлением и развитием новых форм обучения, построенных на применении мультимедийных технологий обучения [1].

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что использование мультимедийных программ не исключает традиционные методы обучения, а гармонично сочетается с ними на всех этапах обучения: ознакомление, тренировка, применение, контроль. Но разнообразное использование мультимедийных средств позволяет не только многократно повысить эффективность обучения, но и повысить мотивацию студентов, стимулировать дальнейшее самостоятельное изучение английского языка [6].

Включение современных информационных технологий в образовательный процесс несомненно способствует повышению качества образования. Тем не менее, следует признать, что уровень информатизации учебной и научной деятельности вузов остается еще достаточно низким. В настоящее время внедрение информационных технологий и сети Интернет в учебный процесс общеобразовательных школ и вузов происходит в ограниченном объеме и не всегда адекватно соответствует рабочим планам и программам. Несомненно, именно высшая школа должна сыграть главную роль в развитии информационных образовательных технологий. Наиболее важными задачами являются: развитие разнообразных форм дистанционного обучения и создание электронных библиотек и образовательных баз данных, модернизация и развитие существующей сетевой инфраструктуры, увеличение пропускной способности используемых каналов. В этом случае вузы могут стать важными источниками информационных и телекоммуникационных услуг для учреждений среднего общего и профессионального образования.

#### **Список литературы**

1. Гребенщикова, В. Ю. Использование компьютерных техноло-

#### **Spisok literatury**

1. Grebenwjkova, V. Ju. Ispol'zovanie komp'juternyh

- гий в преподавании английского языка / В.Ю. Гребенщикова. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bytic.ru/cue99M/be-pl09xmg.html>, (дата обращения: 11.03.2010).
2. Использование мультимедийных средств в учебной и профессиональной деятельности: учебное пособие для студентов специальности «Социальная педагогика» [Текст] / Сост. В.В. Мантуленко. – Самара: Изд-во «Универс групп», 2006. – 36 с.
3. Моисеев, А. П. Комплексный подход к использованию технических средств обучения на занятиях по практике устной и письменной речи / А.П. Моисеев. [Электронный ресурс]. – URL: <http://pn.pglu.ru/index.php?module=subjects&func=printpage&pageid=2151&scope=page>, (дата обращения: 21.05.2008).
4. Попова, Г. С. Роль компьютера в обучении английскому языку / Г. С. Попова [Электронный ресурс]. – URL: <http://ito.su/2003/II/2/II-2-1785.html>, (дата обращения: 21.05.2008).
5. Протопопова, В. В. Методологические аспекты интеграции высшего профессионального образования и современных информационных технологий / В. В. Протопопова // Вестник Самарского Муниципального Института Управления. – 2010. – №1(12) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bytic.ru/cue99M/be-pl09xmg.html>, (дата обращения: 11.03.2010).
2. Ispol'zovanie mul'timedijnyh sredstv v uchebnoj i professional'noj dejatel'nosti: uchebnoe posobie dlja studentov special'nosti «Social'naja pedagogika» [Tekst] / Sost. V.V. Mantulenko. – Samara: Izd-vo «Univers grupp», 2006. – 36 s.
3. Moiseev, A. P. Kompleksnyj podhod k ispol'zovaniju tehničkih sredstv obuchenija na zanjatijah po praktike ustnoj i pis'mennoj reči / A.P. Moiseev. [Jelektronnyj resurs]. – URL: <http://pn.pglu.ru/index.php?module=subjects&func=printpage&pageid=2151&scope=page>, (data obrawenija: 21.05.2008).
4. Popova, G. S. Rol' komp'jutera v obuchenii anglijskomu jazyku / G. S. Popova [Jelektronnyj resurs]. – URL: <http://ito.su/2003/II/2/II-2-1785.html>, (data obrawenija: 21.05.2008).
5. Protopopova, V. V. Metodologičeskie aspekty integracii vysshego professional'nogo obrazowanija i sovremennyh informacionnyh tehnologij / V. V. Protopopova // Vestnik Samarskogo Municipal'nogo Instituta Upravlenija. – 2010. – №1(12) [Jelektronnyj resurs]. – URL: <http://www.bytic.ru/cue99M/be-pl09xmg.html>, (data obrawenija: 11.03.2010).

- <http://www.sagmu.ru/vestnik/catalog/nomer12/ru/21.pdf>, (дата обращения: 13.12.2011).
6. Стародубцев, В. А. Компьютерный мультимедийный комплекс сопровождения курса Концепции современного естествознания / В.А. Стародубцев // Информационный технологии в образовании. Сб. трудов. Часть III. – М.: МИФИ, 2002. – С.66-67. [Электронный ресурс]. – URL: <http://ito.edu.ru/2002/II/1/II-1-1075.html>, (дата обращения: 03.10.2009).
7. Сумина, Г. А. Использование мультимедийных технологий в учебном процессе вуза / Г.А. Сумина, Н.Ю. Ушакова // Научный журнал «Успехи современного естествознания». – 2007. – №5 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rae.ru/use/pdf/2007/5/34.pdf>, (дата обращения: 14.12.2011).
8. Хлызова, Н. Ю. Мультимедиа и их возможности в организации процесса обучения студентов английскому языку [Текст] / Н. Ю. Хлызова // Педагогическая теория, эксперимент, практика / Ред. Т. А. Стефановская. – Иркутск: Изд-во Иркут. Ин-та повыш. квалиф. работ. образования, 2008. – С.275–286.
- [www.sagmu.ru/vestnik/catalog/nomer12/ru/21.pdf](http://www.sagmu.ru/vestnik/catalog/nomer12/ru/21.pdf), (дата обращения: 13.12.2011).
6. Starodubcev, V. A. Komp'juternyj mul'timedijnyj kompleks soprovozhdenija kursa Konceptii sovremennogo estestvoznaniija / V.A. Starodubcev // Informacionnyj tehnologii v obrazovanii. Sb. trudov. Chast' III. – M.: MIFI, 2002. – S.66-67. [Jelektronnyj resurs]. – URL: <http://ito.edu.ru/2002/II/1/II-1-1075.html>, (data obrawenija: 03.10.2009).
7. Sumina, G. A. Ispol'zovanie mul'timedijnyh tehnologij v uchebnom processe vuza / G.A. Sumina, N.Ju. Ushakova // Nauchnyj zhurnal «Uspehi sovremennogo estestvoznaniija». – 2007. – №5 [Jelektronnyj resurs]. – URL: <http://www.rae.ru/use/pdf/2007/5/34.pdf>, (data obrawenija: 14.12.2011).
8. Hlyzova, N. Ju. Mul'timedia i ih vozmozhnosti v organizacii processa obuchenija studentov anglijskomu jazyku [Tekst] / N. Ju. Hlyzova // Pedagogicheskaja teorija, jeksperiment, praktika / Red. T. A. Stefanovskaja. – Irkutsk: Izd-vo Irkut. In-ta povysh. kvalif. rabot. obrazovanija, 2008. – S.275–286.

**РОЛЬ НОВЕЙШИХ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ  
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВУЗОВ**

**Я. С. Грищенко**

*Данная статья посвящена изучению роли дистанционных технологий в формировании иноязычной социокультурной компетенции студентов технических специальностей заочного отделения вузов. В результате проведенного эксперимента установлено, что эффективным способом формирования иноязычной социокультурной компетенции является вебинар.*

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, вебинар, дистанционное обучение

Вопрос о формировании социокультурной компетенции студентов во время изучения иностранного языка давно привлекает внимание исследователей, однако, с внедрением в учебный процесс новых инновационных технологий, данный вопрос получил новое развитие.

Целью нашей статьи является изучение роли новейших дистанционных технологий в формировании социокультурной компетенции студентов технических специальностей заочного отделения вузов.

Сегодня, отечественные исследователи рассматривают данный вопрос под двумя углами: с точки зрения филологических специальностей (С. Ю. Николаева, Т. И. Олейник, О. И. Селиванова, Н. К. Склярченко, И. Г. Тараненко и т.д.) и с точки зрения технических специальностей (В. Н. Топалова [5], Р. О. Гришкова [2]). Именно второе направление приближено к цели данного исследования. Несмотря на то, что работы В. Н. Топаловой и Р. О. Гришковой посвящены проблемам формирования социокультурной компетенции студентов нефилологических специальностей вузов, они не рассматривают данную проблему в соответствии с особенностями преподавания иностранного языка студентам заочной формы обучения, что и является новизной нашего исследования.

Принимая во внимание то, что количество часов, отведенных на аудиторные занятия со студентами заочной формы обучения состав-

ляет наименьшую часть времени, выделенного на овладение английским языком, наиболее благоприятными часами для активизации технологий обучения иностранного языка на заочных отделениях технических вузов является время, отведенное на самостоятельную работу студентов в межсессионный период, и, по результатам наших предыдущих исследований, 45% консультаций по иностранному языку должны проводиться через сеть Интернет, 45% – проходить в аудиториях и 10% консультаций должны быть отведены на on-line конференции и семинары [3. С. 44]. Именно эти 10% времени и возможно отвести для формирования иноязычной социокультурной компетенции студентов через Интернет.

Как известно, существует множество способов общения преподавателя со студентами через сеть Интернет, которые можно условно разделить на две группы: off-line и on-line общение. К первой группе, на наш взгляд, относится следующее: общение с помощью электронных сообщений (e-mail), обмен мнениями на форумах, ведение блогов, общение через Web-страницу (сайт) преподавателя. К скоростным способам взаимодействия преподавателя и студента в режиме реального времени относим: переписку с помощью клиентов ICQ и QIP, программы Skype (предусматривает переписку и аудио-визуальное общение), а также взаимодействие преподавателя и студента через систему вебинара. Согласно результатам предварительного анализа возможностей каждого из типов Интернет-взаимодействия, именно последний способ является наиболее эффективным для формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному языку студентов технических специальностей заочной формы обучения.

Итак, перейдем к рассмотрению вебинаров как платформы для формирования социокультурной компетенции у студентов технических ВУЗов заочной формы обучения.

Вебинар (on-line семинар) – технология, которая предусматривает проведения интерактивных занятий в виртуальной аудитории, которая в свою очередь предоставляет необходимый функционал для дистанционного обучения студентов. При этом виртуальная аудитория – это программное обеспечение, которое моделирует среду реальной аудитории в сети Интернет [4. С. 34-35]. Кроме того, следует отметить, что вебинар – это не просто аудиторное занятие, проведенное виртуально, а средство, которое дает возможность студенту-заочнику получить навыки общения на иностранном языке в



заранее незапланированных реальных ситуациях, и, что в данном случае главное, расширить собственные знания о культуре страны, язык которой изучается. Учитывая то, что исследования проводились с учетом потребностей студентов заочной формы обучения технических специальностей, следует также обратить внимание на тот факт, что проведение вебинара позволяет осуществить обмен информацией социокультурной направленности и взглядами на нее студентов разных факультетов, разных специальностей, то есть незнакомых между собой участников, что практически невозможно во время аудиторных занятий. Прежде всего, подобный подход позволяет повысить заинтересованность студентов, ввести их в новый круг общения, а также дает возможность получать практику общения на иностранном языке в необычных (неподготовленных заранее) ситуациях.

Итак, вышесказанное подтверждает, что вебинар действительно может быть одним из ведущих средств формирования иноязычной социокультурной компетенции студентов неязыковых вузов заочной формы обучения. Данный вывод явился отправной точкой для проведения эксперимента со студентами второго курса заочной формы обучения инженерно-физического и химико-технологического факультетов.

Для проведения эксперимента было избрано время, отведенное на консультативные часы межсессионного периода, а местом проведения эксперимента стала бесплатная платформа Mikogo. Принимая во внимание то, что пропускная возможность данной платформы имеет ограничение в 10 человек, от каждого факультета, путем предварительного компьютерного тестирования, было избрано по пять лучших студентов второго курса, которые и принимали участие в дальнейшем эксперименте. Во время аудиторных занятий была выбрана тема будущего семинара – «English and American Inventors and Inventions». Студенты получили задание просмотреть как можно больше материала об изобретениях и изобретателях в области физики и химии с тем, чтобы во время семинара иметь возможность обменяться полученной информацией. К началу семинара все участники по электронной почте получили ссылки, на которые впоследствии должны были нажать в определенное время, тем самым, подключаясь к вебинару.

Во время проведения семинара право председательствующего (студента, который имеет возможность распоряжаться ходом собы-

тий на семинаре) переходило от студента к студенту таким образом, чтобы каждый имел возможность руководить процессом проведения семинара. Такой подход помогает дополнительно усилить заинтересованность студентов в данном виде деятельности. Связь между участниками и председательствующим поддерживалась через Интернет после входа на страницу интерактивного класса (комнаты вебинара). На экране транслировались предварительно подготовленные презентации, картинки, таблицы, Интернет-ссылки; председательствующий имел возможность проводить опросы в режиме реального времени; студенты ставили вопросы и получали на них ответы, тем самым, принимая участие в обсуждении; участники, также, имели возможность работать в группах. По завершении времени, отведенного на данный вебинар (80 минут), студенты прошли компьютерный опрос и тестирование полученных знаний по теме вебинара, что дало возможность оценить эффективность его проведения, которая, по результатам проведенного опроса, составила 87%. По завершении обработки результатов тестирования было выявлено следующее: все студенты расширили знания по данной общетехнической теме и обогатили свой словарный запас, обмениваясь мнениями касающимися величайших английских и американских ученых, а также их открытий в области физики и химии; кроме того, студенты получили практические навыки общения на английском языке с незнакомыми людьми в незнакомой обстановке, имели возможность отрабатывать быструю реакцию и правильность конструирования фраз при построении вопросов и ответов.

Таким образом, учитывая вышеупомянутое, вебинар действительно является эффективным средством формирования иноязычной социокультурной компетенции студентов технических вузов заочной формы обучения. Однако, следует также заметить, что полученный результат является предварительным и не может быть принят как окончательное утверждение в связи с тем, что количество участников семинара было минимальным. Поэтому перспективой своих дальнейших исследований считаем проведение экспериментов на большем количестве участников.

#### **Список литературы**

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г.Кременя

#### **Spisok literatury**

1. Viwa osvita Ukraïni i Bolons'kij proces: Navchal'nij posibnik / Za red. V.G.Kremenja [Tekst]. –

- [Текст]. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384с.
2. Гришкова, Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: Монографія [Текст] / Р. О. Гришкова . – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.
3. Грищенко, Я. С. Інтернет як засіб підвищення ефективності викладання іноземної мови на заочному відділенні технічних ВНЗ [Текст] / Я. С. Грищенко // Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов: Матеріали міжнар. науково-практ. конференції, 26-27 лютого 2010р. – К.: «Політехніка», 2010. – С.43-45
4. Морзе, Н. В. Методичні особливості вебінарів, як інноваційної технології навчання [Текст] / Н.В. Морзе, О.В. Ігнатенко // Інформаційні технології в освіті: зб. наук. пр. – Херсон: ХДУ, 2010. – Вип. 5. – С. 31–39.
5. Топалова, В. Н. **Формирование** социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук [Текст] / В. Н. Топалова. – К.: Киевский гос. лингвистический ун-т, 1998. – 302 с.
- Ternopil': Navchal'na kniga – Bogdan, 2004. – 384s.
2. Grishkova, R. O. Formuvannya inshomovnoї sociokul'turnoї kompetenciji studentiv nefilologichnih special'nostej: Monografija [Tekst] / R. O. Grishkova . – Mikolaiv': Vid-vo MDGU im. Petra Mogili, 2007. – 424 s.
3. Griwenko, Ja. S. Internet jak zasib pidviwennja efektywnosti vikladannja inozemnoї movi na zaochnomu viddilenni tehnicnih VNZ [Tekst] / Ja. S. Griwenko // Suchasni pidhodi ta innovacijni tendenciji u vikladanni inozemnih mov: Materiali mizhnar. naukovoprakt. konferenciji, 26-27 ljutogo 2010r. – K.: «Politehnika», 2010. – S.43-45
4. Morze, N. V. Metodichni osoblivosti vebinariv, jak innovacijnoї tehnologii navchannja [Tekst] / N.V. Morze, O.V. Ignatenko // Informacijni tehnologii v osviti: zb. nauk. pr. – Herson: HDU, 2010. – Vip. 5. – S. 31–39.
5. Topalova, V. N. **Formirovanie** sociokul'turnoj kompetencii studentov tehniceskogo vuza (na materiale anglijskogo jazyka): dis. ... kand. ped. nauk [Tekst] / V. N. Topalova. – K.: Kievskij gos. lingvisticheskij un-t, 1998. – 302 s.

## **АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ**

**Е. Н. Деулина, Т. А. Танцура**

*В данной статье речь идет об обучении чтению на иностранном языке в неязыковых вузах. Проанализировав доминирующий в отечественной психологии деятельностный подход, можно сделать вывод, что чтение всегда целенаправленно. Цель определяет количество извлекаемой из текста информации и характер ее переработки. Следовательно, для эффективного обучения необходимо выяснить, какие цели преследует будущий специалист при обращении к литературе на иностранном языке, что позволит установить, какие из видов чтения ему необходимы.*

**Ключевые слова:** деятельность (учебная, профессиональная, речевая, коммуникативная, информационная), целенаправленность, виды текстов, языковой материал, профессиональные потребности, степень зрелости чтения.

Чтение входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности человека и обеспечивает в ней одну из форм – письменную – вербального общения. В современной жизни чтению принадлежит исключительно важная роль, так как оно открывает специалисту доступ к ведущим на сегодняшний день источникам информации – книге и газете, и тем самым является одним из основных средств удовлетворения его познавательных потребностей и осуществления информационной деятельности. Благодаря научно-техническому прогрессу растет количество информации на разных языках, что в свою очередь ведет к возрастанию потребности в людях, способных и умеющих эту информацию принять и использовать в тех или иных целях.

Отсюда необходимость в более целенаправленном обучении чтению на иностранном языке. К тому же, чтение на иностранном языке, как вид учебной деятельности, наиболее доступен учащимся, так как, являясь рецептивным видом деятельности, усваивается легче, чем продуктивные виды речи на неродном языке. Поэтому необходимо, чтобы чтение стало эффективным средством обучения иностранному языку, а для этого надо помнить, чтобы оно стало для

учащихся приятным занятием и превратилось в удовольствие.

Как всякая деятельность, чтение всегда целенаправленно: оно направлено на извлечение информации, содержащейся в записанном речевом произведении – тексте. В соответствии с концепцией Выготского – Леонтьева [1; 3], целью чтения, его результатом является *понимание*, и ожидаемый результат определяет и количество извлекаемой из текста информации, и характер ее переработки. Ситуации чтения бывают самыми разными: иногда нужно только определить, о чём книга/статья; в других случаях – наряду с пониманием отдельных фактов в тексте уловить все оттенки мысли автора; в-третьих – точно понять инструкцию/правило и т.д. И в зависимости от цели читающий извлекает из текста всю информацию или ее часть, старается запомнить даже ее словесную формулировку или забывает, отложив книгу. Другими словами, результаты чтения у одного и того же читающего различны в разных ситуациях: его понимание варьируется по степени полноты, глубины и точности даже при использовании одинаковых по характеру источников. Ожидаемый результат определяет и то, *как человек читает*: медленно или быстро, вчитываясь в каждое слово или «по диагонали», перечитывая отдельные места или пропуская целые куски текста, то есть он оказывает влияние на *протекание* деятельности, на сам процесс чтения [2. С. 6].

Эффективность подготовки специалиста любого профиля находится в прямой зависимости от того, насколько полно в процессе этой подготовки учитываются особенности его профессиональной деятельности. Поэтому, решая вопрос о задачах обучения чтению на иностранном языке, необходимо прежде всего выяснить, каковы профессиональные потребности специалиста в этой области – каковы наиболее частые случаи его обращения к литературе на иностранном языке и какие цели он при этом преследует; другими словами, выявить потенциальные ситуации чтения, в которых может оказаться специалист. Это позволит установить, во-первых, какие из видов чтения ему необходимы, а, во-вторых, какие ситуации чтения нужно предусматривать, создавать в процессе обучения.

Учитывая условия обучения иностранному языку в неязыковом вузе, приходится ставить вопрос о максимально допустимой минимизации требований к уровню зрелости чтения, но при этом такой, при которой решение перечисленных выше задач было бы реально выполнимым. Ограничение требований к степени зрелости чтения происходит по трем основным направлениям: ограничение языково-

го материала и видов чтения, которыми студент должен овладеть, а также уровня развития последних. При этом во всех случаях решающим является критерий достаточности: намеченные виды чтения и уровни их развития должны быть достаточными для функционирования чтения как речевой деятельности.

Перечисленные цели, с которыми специалисты читают литературу на иностранном языке, показывают, что для их реализации требуются следующие виды чтения: просмотровое, ознакомительное, изучающее, поисковое [3]. Эти четыре вида чтения позволяют обеспечить решение практически всех наиболее частых задач обращения человека к печатным источникам, возникающих в связи с его коммуникативными, познавательными и эстетическими потребностями. Зрелое умение читать предполагает как владение всеми видами чтения, так и легкость перехода от одного его вида к другому в зависимости от изменения цели получения информации из данного текста.

*Просмотровое чтение* предполагает получение общего представления о читаемом материале, о теме и круге вопросов, рассматриваемых в тексте. Это беглое, выборочное чтение текста по блокам для более подробного ознакомления с его «фокусирующими» деталями и частями. Оно обычно имеет место при первичном ознакомлении с содержанием новой публикации с целью определить, есть ли в ней интересующая читателя информация, и на этой основе принять решение – читать ее или нет. Оно также может завершаться оформлением результатов прочитанного в виде сообщения или реферата. При просмотровом чтении иногда достаточно ознакомиться с содержанием первого абзаца и ключевого предложения и просмотреть текст. Количество смысловых кусков меньше, чем при изучающем и ознакомительном видах чтения; они крупнее, так как читающий ориентируется на главные факты, оперирует более крупными разделами. Этот вид чтения требует от читателя довольно высокой квалификации и владения значительным объемом языкового материала.

В зависимости от цели просмотрового чтения и степени полноты извлечения информации выделяют четыре подвида просмотрового чтения:

1. *Конспективное* – оно заключается в восприятии только наиболее значимых смысловых единиц текста, составляющих логико-фактологическую цепочку.

2. *Реферативное* – для выделения основных мыслей, когда читающего интересует только самое основное в содержании материала,

все подробности опускаются как несущественные для понимания главного.

3. *Обзорное* – оно направлено на определение сущности сообщаемого и на выделение главной мысли текста, а интерпретация прочитанного ограничивается вынесением самой общей оценки.

4. *Ориентировочное* – для установления наличия в тексте информации, представляющей для читающего интерес или относящейся к определенной проблеме.

*Ознакомительное чтение* представляет собой познавательное чтение, при котором предметом внимания читающего становится все речевое произведение (книга, статья, рассказ) без установки на получение определенной информации. Это чтение «для себя», без предварительной специальной установки на последующее использование или воспроизведение полученной информации. Упражнения для обучения ознакомительному чтению целесообразно строить на элементах текста (абзацах) и на целых текстах. Отработка того или иного умения на элементах текста позволяет сократить время работы и выполнить большее количество обучающих упражнений. При ознакомительном чтении основная коммуникативная задача, которая стоит перед читающим, заключается в том, чтобы в результате быстрого прочтения всего текста извлечь содержащуюся в нем основную информацию, то есть выяснить, какие вопросы и каким образом решаются в тексте, что именно говорится в нем по данным вопросам и т.д. Оно требует умения различать главную и второстепенную информацию. Переработка информации текста совершается последовательно и произвольно, ее результатом является построение комплексных образов прочитанного.

*Изучающее чтение* предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое ее осмысление. Это вдумчивое, предполагающее целенаправленный анализ содержания чтение с опорой на языковые и логические связи текста. Объектом «изучения» при этом виде чтения является информация, содержащаяся в тексте, но никак не языковой материал. Изучающее чтение отличается большим количеством регрессий, чем другие виды чтения, – повторным перечитыванием частей текста, иногда с отчетливым произнесением текста про себя или вслух, намеренным выделением наиболее важных тезисов и неоднократным проговариванием их вслух с целью лучшего запоминания содержания для последующего пересказа, обсуждения, использования в работе.

*Поисковое чтение* ориентированно на чтение газет и литературы по специальности. Его цель – быстрое нахождение в тексте вполне определенных данных (фактов, характеристик, цифровых показателей, указаний). Читателю известно из других источников, что такая информация находится в данной книге, статье. Поэтому, исходя из типовой структуры данных текстов, он сразу же обращается к определенным частям или разделам, которые и подвергает изучающему чтению без детального анализа. При поисковом чтении извлечение смысловой информации не требует дискурсивных процессов и происходит автоматизировано. Такое чтение, как и просмотровое, предполагает наличие умения ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, выбрать из него необходимую информацию по определенной проблеме, объединить информацию нескольких текстов по отдельным вопросам. В условиях обучения поисковое чтение выступает скорее как упражнение, так как поиск той или иной информации, как правило, осуществляется по указанию преподавателя. Поэтому оно обычно является сопутствующим компонентом при развитии других видов чтения.

В задачи преподавателя иностранного языка входит научить при работе с текстом различным приемам извлечения информации из сообщения в зависимости от поставленных целей, а также опираясь на знание его композиционно-смысловой структуры, и закрепить языковой материал, предназначенный для усвоения.

В условиях учебной коммуникации на иностранном языке эта задача усложняется тем, что на разных этапах обучения содержательная новизна текста может быть различной для реципиента [7]. Так, на начальном этапе обучения в университете чтению иноязычной литературы по специальности объем содержательной новизны текста может быть очень небольшим. Задача читателя – учащегося заключается на этом этапе в умении узнать известное, закодированное по системе другого языка. По мере перехода на последующих этапах обучения к чтению иноязычных учебно-научных текстов по специальности, все более приближающихся к оригинальным, объем собственно содержательной новизны текста постепенно возрастает. Текст становится носителем новой информации по профилирующей дисциплине. Студенты на этом этапе при чтении текста устанавливают то новое, что сообщает автор текста, и как он это новое оценивает, какова его концепция.

Как известно, цель автора текста, его коммуникативное намерение – побудить читателя к некоему вербальному или невербальному



поступку в результате осмысления текстовой информации. Результат смыслового восприятия текста – это не только процесс актуализации «старого знания», необходимый для проникновения в смысл текстовой информации при чтении; это и результат осмысления и последующего творческого развития мыслей, воплощенных в авторском контексте. Речь идет о творческом доосмыслении полученного сообщения, при котором у получателя текста активизируется творческое мышление и воображение, в результате чего он как бы наращивает авторский текст недостающей в нем новой информацией, формирует так называемый свой вторичный текст.

*Вторичный текст* – это, как правило, продукт письменной речи, созданный на основе исходного текста, и является либо репродукцией последнего с разной степенью компрессии, либо новым порождением, цель которого – критический анализ исходного текста. Виды и жанры вторичных текстов, которые используются в процессе обучения иностранному языку при формировании навыков и умений общения на этом языке, различны: пересказ, тезисы, реферат – конспект, реферат – обзор, реферат – оценка, аннотация – резюме, аннотация – оценка, рецензия, отзыв, заключение, комментарий.

В зависимости от задач, которые ставятся перед реципиентами, вторичные тексты можно разделить на две большие группы: репродуцированные и продуцированные – в зависимости от степени самостоятельности вторичного текста относительно исходного. К первой группе относятся пересказы, тезисы, конспекты, рефераты, аннотации; вторую группу составляют рецензии, отзывы, заключения, комментарии.

Градацию видов вторичных текстов можно также производить в зависимости от:

- 1) полноты передачи исходного текста: подробный и краткий, сплошной и выборочный;
- 2) формы передачи содержания исходного текста: текстуальный и свободный;
- 3) количества переработанных и отраженных во вторичном тексте первоисточников: свободный или из одного источника;
- 4) включенности оценочного начала, привносимого автором вторичного текста в информацию исходного сообщения;
- 5) канала, средства связи при предъявлении первичного текста: аудиоматериал или печатный текст.

Такой дифференцированный подход чрезвычайно важен с методической точки зрения, ибо предполагается разная система упраж-

нений при обучении порождению каждого из видов вторичных текстов.

Особенно широко распространен среди учебных вторичных текстов такой жанр вторичных текстов как тезирование, так он часто используется и самостоятельно, и как методический прием, подводящий к другим видам компрессии текста – реферированию и аннотированию.

Важность обучения созданию компрессированных текстов обусловлена информационным бумом и возрастающей необходимостью в своевременной переработке постоянно увеличивающегося потока информации для практического использования, в первую очередь, компрессирующей переработке документов, связанной с выделением в них и формулированием самой существенной информации, с фиксацией выходных, справочных данных о первоисточниках, позволяющих быстро найти их в случае необходимости (наряду с составлением обзоров, информационных источников, библиографий).

Часто компрессия сочетается с переводом первоисточников, дающим возможность воспринять иноязычную информацию аспиранту, ученому, специалисту, – это реферативные переводы и аннотации к первоисточникам.

Таким образом, чтобы специалист мог эффективно работать с литературой на иностранном языке, он должен стать *зрелым* чтецом, научиться пользоваться приемами, которые адекватны конкретной задаче чтения и позволяют ее решать правильно и сравнительно экономно. В том, чтобы научить этому, и состоит одна из функций преподавателя, с помощью которого нивелируются недочеты текста, вызванные тем, что автор мог ориентироваться только на некоего обобщенного адресата, а не на данный конкретный микроколлектив, условия его работы и психологическое состояние его членов.

### **Список литературы**

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1999.
2. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке [Текст] / З. И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1993.

### **Spisok literatury**

1. Vygotskij, L. S. Myshlenie i rech' [Tekst] / L. S. Vygotskij. – M., 1999.
2. Klychnikova, Z. I. Psihologicheskie osobennosti obucheni-ja chteniju na inostrannom jazyke [Tekst] / Z. I. Klychnikova. – M.: Prosvewenie, 1993.

3. Леонтьев, А. Н. Дискуссия о проблемах деятельности [Текст] / А. Н. Леонтьев // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы / под ред. В. В. Давыдова и др. – М., 1990.
4. Методика обучения иностранным языкам [Текст] // Республиканский межведомственный сборник. – Минск, 1985. – Вып. 15.
5. Новый энциклопедический словарь [Текст]. – М., 2001.
6. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе [Текст] / С. К. Фоломкина. – М., 1987.
7. Шубин, Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам [Текст] / Э. П. Шубин. – М., 1972.
3. Leont'ev, A. N. Diskussija o problemah dejatel'nosti [Tekst] / A. N. Leont'ev // Dejatel'nostnyj podhod v psihologii: problemy i perspektivy / pod red. V. V. Davydova i dr. – M., 1990.
4. Metodika obuchenija inostrannym jazykam [Tekst] // Respublikanskij mezhhvedomstvennyj sbornik. – Minsk, 1985. – Vyp. 15.
5. Novyj jenciklopedicheskiy slovar' [Tekst]. – M., 2001.
6. Folomkina, S. K. Obuchenie chteniju na inostrannom jazyke v nejazykovom vuze [Tekst] / S. K. Folomkina. – M., 1987.
7. Shubin, Je. P. Jazykovaja komunikacija i obuchenie inostrannym jazykam [Tekst] / Je. P. Shubin. – M., 1972.

**ФОРМИРОВАНИЕ УСТАНОВКИ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ УПРАЖНЕНИЙ ПРОБЛЕМНОГО ХАРАКТЕРА**

**М. П. Епифанова**

*В статье рассматривается методика обучения английскому языку студентов в неязыковом вузе, основанная на формировании установки на преодоление трудностей. Автор подчёркивает, что использование упражнений проблемного характера обеспечивает повышенный интерес к изучению иностранного языка, влияет на его результативность, развивает личностные качества студентов.*

**Ключевые слова:** иностранный язык, успех, неязыковой вуз, упражнения проблемного характера, установка на преодоление трудностей.

Большинство студентов неязыковых вузов отчётливо понимают, насколько важно владение иностранным языком, которое положительно повлияет на их последующее трудоустройство. При такой, казалось бы, благоприятной ситуации, когда предмет чрезвычайно востребован и обучаемые, понимая это, хотят его изучать, качество обучения иностранному языку в неязыковом вузе остаётся низким. Главной субъективной причиной, по нашему мнению, является слабо выраженные амбиции студентов к изучению иностранного языка. Почему же заинтересованные в изучении английского языка студенты первого курса быстро утрачивают интерес к овладению языком? Одна из основных причин, по нашему мнению, это наличие предыдущей установки к иностранному языку, которая у студентов могла быть сформирована в школе. Очень часто у студентов имеются низкая самооценка и убеждения, ограничивающие развитие их коммуникативных способностей.

Чтобы изменить сложившуюся у студента установку, необходимо сформировать новую, т.е. вселить уверенность в том, что им как амбициозным личностям овладеть иностранным языком не составляет труда. Каким бы востребованным и необходимым не был бы иностранный язык для студента, если он не видит своего прогресса

в овладении им, не ощущает своей успешности, интерес к изучению иностранного языка, в конце концов, угасает. Следовательно, для организации эффективного обучения студентов основные усилия целесообразно направлять на процесс овладения студентами иноязычной коммуникативной компетенцией, на характер учебно-познавательной деятельности, на вовлечение их в учебный процесс, на формирование положительного отношения к предмету через удовлетворение образовательных потребностей. Другими словами, сформировать у студентов такое личностное качество как амбициозность, которое позволяет преодолеть все трудности. Имеются основания утверждать, что амбициозные студенты учатся с удовольствием, овладевают иностранным языком более на высоком уровне, обходя и преодолевая трудности одновременно [2. С. 310].

Для формирования у студентов установки на преодоление трудностей и развития амбициозности, им необходимо предъявлять преодолимые трудности в обучении. Вполне преодолимая трудность самостоятельно или с помощью преподавателя мобилизует студента, бросает вызов самолюбию, воспитывает волю, стимулирует активность, направленную на преодоление трудности. Достигая поставленной цели, студент проявляет гордость за сделанную им работу, состояние успеха «окрыляет» его и в дальнейшем ему хочется вновь и вновь испытать его, поэтому он снова включается в учебную деятельность.

Поэтому в процессе обучения иностранному языку необходимы такие упражнения, выполнение которых не только непременно приведёт студентов к успеху, но также, что является самым важным, будет способствовать проявлению волевых усилий студентов.

Упражнения должны иметь проблемный характер, т.к. согласно условиям формирования установки, следует обеспечивать студентов проблемными ситуациями, в которых они могли бы преодолеть трудности.

Проблемный характер упражнений прослеживается за счёт использования в них проблемных речемыслительных заданий, которые даются либо постановкой вопроса, либо в качестве проблемной ситуации, которую следует решить студенту. Можно привести следующие проблемные речемыслительные задания: на последовательность действий, на предположение, на догадку, на нахождение сходств и различий, на умозаключение, на исключение лишнего. Такие проблемные задания заинтересовывают студентов и заставляют их включаться в деятельность.

Приведём несколько примеров данных видов упражнений, которые могут успешно использоваться в процессе обучения иноязычному общению студентов первых курсов в неязыковых вузах:

Упражнения-исправления несут идею полного или частичного изменения студентами имеющего в ситуации высказывания.

**Are these statements correct? Correct them if they are wrong.**

*I think that's (not) right.*

*I agree with it.*

*I disagree with it, because I'll say....*

1. When you are late for your lessons, you'll sit down quietly without saying anything.

2. If one of your guests looks a little ill, you will ask if he / she is OK.

3. If you are a non-smoker and someone sitting next to you lights up, you'll move your chair away a little.

4. If you are having a coffee break and your mobile phone rings, you will answer it.

5. When you go to the cinema with your friends, after film you usually do not discuss it.

Так, в данном упражнении студентам предлагается просмотреть данные фразы и определить являются ли они правильными, и если нет, то необходимо исправить их, логически правильно построив высказывание. В данном виде упражнения имеются вводные фразы, которые помогают сделать ответы студентов лексически оформленными, и также помогают сформулировать их точку зрения по данным вопросам.

Упражнения – дополнения. Задание данного вида упражнений предполагает увеличение высказывания за счёт добавления в него дополнительной информации, найденной студентами.

**The answers to the questions below are too short. Can you make them longer by adding extra information and a question?**

**A:** Can I speak to Mr. Zotov?

**B:** No, he is out.

(he, in a meeting)

(to leave a message?)

**A:** Is it a bookshop?

**B:** No, it isn't.

(to get the wrong number)

(to tell the number?) и т.д.

Выполняя данный вид упражнения, студенты читают вопрос и последующий краткий ответ на этот вопрос. Далее, используя конкретную дополнительную информацию-подсказку, которая представлена ниже, студенты делают краткий ответ развёрнутым, а также задают дополнительный вопрос. Совершенно очевидно, что студентам не составит труда выполнить данное упражнение, так как завязка в нём содержит вербальный материал, из которого можно построить необходимое речевое действие. Важно отметить, что в упражнениях данного вида совершенно чётко должна быть задана содержательная направленность этих действий, для того чтобы студенты правильно и адекватно могли решить поставленное перед ними задание. Данный вид упражнения позволяет научить студентов вести развёрнутый диалог, который предполагает использование вместо кратких ответов, использование полного развернутого высказывания.

Упражнения-выбор. Данный вид упражнения имеет структуру с изначально имеющимися вариантами ответов и студенту необходимо только правильно выбрать и воспроизвести его.

**Can you respond to these questions?**

**Hello! I am glad to see you.**

- Hope to see you again.
- Nice to meet you.
- Very well, I am glad to see you too.

**How was your last visit to the cinema?**

- The film seems not so interesting.
- Great. I liked the film very much.
- It was rather boring.

**Sorry, I must go now.**

- Good luck.
- It was nice meeting you. Hope to see you again.
- Goodbye. и т.д.

В данном упражнении студенты должны прочитать реплики, которые обращены к ним, и ответить на эти реплики, выбрав один из предложенных вариантов. Успешное выполнение данного упражнения зависит, прежде всего, от правильного понимания предлагаемой ситуации, которая задаётся вопросом или же предложением, а также от правильного выбора ответа. Поэтому от студента в выполнении подобного упражнения потребуется не только знание использования разговорных фраз-клише, но также и включение своего логического мышления для выбора наиболее правильного ответа.

Таким образом, можно сделать вывод, что эффективное овладение иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе зависит от наличия у студентов установки на преодоление трудностей. Использование упражнений проблемного характера в процессе обучения иностранному языку является одним из способов формирования у студентов-нефилологов установки на преодоление трудностей, а также положительной мотивации к изучению иностранного языка.

### **Список литературы**

1. Ведель, Г. Е. Роль установки в обучении речи [Текст] / Г. Е. Ведель // Психология и основы методики преподавания иностранных языков. Монография. – Воронеж: Изд. ВГУ, 1973. – С. 192–203.
2. Епифанова, М. П. Установка на преодоление трудностей овладения иностранным языком у студентов-нефилологов как условие продуктивного обучения иноязычной коммуникативной компетенции [Текст] / М. П. Епифанова // Вестник ПГЛУ. – Пятигорск: изд-во ПГЛУ, 2009. – №4. – С. 309–310.

### **Spisok literatury**

1. Vedel', G. E. Rol' ustanovki v obuchenii rechi [Tekst] / G. E. Vedel' // Psihologija i osnovy metodiki prepodavanja inostrannyh jazykov. Monografija. – Voronezh: Izd. VGU, 1973. – S. 192–203.
2. Epifanova, M. P. Ustanovka na preodolenie trudnostej ovladenija inostrannym jazykom u studentov-nefilologov kak uslovie produktivnogo obuchenija inojazyčnoj kommunikativnoj kompetencii [Tekst] / M. P. Epifanova // Vestnik PGLU. – Pjatigorsk: izd-vo PGLU, 2009. – №4. – S. 309–310.



## **АНЕКДОТ В ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ**

**А. В. Сидоренко**

*Автор исследует анекдот как новое средство обучения русскому языку. В статье предлагаются некоторые пути, которыми может пойти преподаватель, вооруженный анекдотом.*

**Ключевые слова:** анекдот, обучение русскому языку.

Современный анекдот представляет собой фольклорный жанр, само языковое оформление которого располагает к лингвистическим наблюдениям. Многие тексты этого жанра иллюстрируют собой важнейшие лингвистические понятия и явления. Мы попытаемся показать, как анекдот может быть использован в качестве своеобразного (факультативного) методического приема, помогающего глубже усвоить важнейшие понятия лингвистической теории, а также способствующего формированию пунктуационных навыков.

Разумеется, анекдот следует использовать с предельной осторожностью, поскольку сама природа жанра тесно связана с нарушением различных норм и запретов. Кроме того, поскольку анекдот является преимущественно устным жанром, при его записи часто возникают некоторые трудности, связанные как с лексическим наполнением текста, так и с некоторыми другими аспектами.

Например:

- *Что-то водители стали такие вежливые.*

- *А в чём дело?*

- *Перехожу я сегодня дорогу, а водитель останавливается передо мной, опускает стекло и говорит: - «Для Вас же, Козлов, пешеходный переход сделали!»<sup>1</sup>*

Трудность, о которой выше шла речь, заключается в том, как именно передавать последнюю реплику. Ведь очевидный юмористический эффект в приведённом тексте основан на полной омофонии двух высказываний, одно из которых выражает смысл отправителя текста, а другое связано с интерпретацией текста адресатом.

<sup>1</sup> Для анекдота характерна известная многовариантность. Существуют иные версии, где главных героев двое: наряду с Козловым в ситуации принимает участие и некто Баранов.

Выше мы привели высказывание в том виде, в каком оно соответствует «смыслу адресата»: пресуппозиция вежливости подразумевает именно такую интерпретацию. Противоположное толкование, вступающее в конфликт с первым и являющееся основой анекдотического эффекта, выглядит следующим образом: «Для вас же, козлов, пешеходный переход сделали».

Лексико-грамматический анализ омофоничных высказываний позволяет понаблюдать над рядом лингвистических явлений, являющихся предметом изучения в школьной и вузовской практике преподавания русского языка.

Во-первых, речь идет об *омофонах*, на основе которых строится неоднозначность высказывания. Омофоничными являются лексемы *Козлов* (имя собственное в им.п. ед.ч.) и *козлов* (нарицательное сущ. в форме р.п. мн.ч.).

Во-вторых, этим лексемам соответствуют разные значения слова *вы* (в форме мн.ч. р.п.). В одном случае слово *Вы* является формой вежливого обращения к одному лицу, в другом же имеет значение множественности.

Из этого вытекает третье противопоставление: в двух высказываниях представлены 1) обращение, всегда выделяемое запятыми, и 2) приложение, обособляемое по причине того, что оно относится к личному местоимению. Этот пример позволяет усвоить по крайней мере один из случаев обособления приложений и вспомнить само это понятие.

Разумеется, мы не можем избежать здесь оговорки, касающихся корректности приведенного текста. При работе с анекдотом требуется известная техника безопасности. Жаргонное слово «козёл», безусловно, принадлежит к лексике довольно грубой. Использование анекдота в качестве методического приёма требует более тщательного отбора текстов. Однако данный пример позволяет, на наш взгляд, наиболее «выпукло» представить лингвометодические потенции анализируемого нами жанра. Кроме того, элементы жаргона в составе анекдотических текстов позволяют актуализировать знания по темам «стили речи», «лексика активного и пассивного запаса», «речевой этикет» и т.п. Вероятно, можно допустить мысль об использовании домашнего задания следующего типа: подобрать анекдот, иллюстрирующий те или иные языковые явления: фразеологизмы, иноязычные слова, антонимы; подобрать к каждому экзаменационному вопросу иллюстрирующий тему анекдот и т.п.

Анекдот может быть использован в рамках обучения культурологии и теории речевых актов. Так, следующий пример иллюстрирует понятие фоновых знаний и косвенного речевого акта:

– Алло, дядя Вася дома?

– Дядя Вася дома, но венки уже выносят.

Следующий пример помогает составить представление о явлениях переходности в области частей речи:

– В этом чебуреке один лук!

– Почему один лук? Один мясо – много лук!

Многие анекдоты построены на основе приёма «имплицитной предикации» (М. Ю. Федосюк), «вторичной предикативности» (Ю. С. Мартемьянов), «мены ассерции и пресуппозиции» (М. А. Кронгауз):

– Лучше бы я вышла замуж за чёрта!

– Ничего бы из этого не вышло: между близкими родственниками браки запрещены. (Пример Ю.С. Мартемьянова).

Если рассматривать анекдот как наиболее «лингвоёмкий» жанр фольклора, то можно выделить по крайней мере две его основные разновидности. Первая из них представлена всеми предыдущими примерами и основана на использовании определённых языковых аномалий.

Вторая разновидность (более редкая) представлена ограниченным количеством текстов, заключающих в себе рефлексия над собственно научными лингвистическими понятиями и (чаще) диахронными языковыми процессами. Например, такой своеобразный «мини-анекдот»:

– Старославянский язык у нас преподаёт носитель языка.

Второй пример также отсылает к языковой древности:

В психиатрическую лечебницу приходит зарубежное научное светило. Его проводят по палатам, рассказывают об интересных случаях... Заходят они с главврачом в одну из палат, а там все больные висят на шторах – зацепились и висят себе.

– В чём дело? – спрашивает светило.

– Сейчас всё будет в порядке, – засуетился главврач и громко объявил: – Одиннадцатый век!

Большинство больных падают вниз.

– Почему они упали? – недоумевает светило.

– Ну... Они редуцированные, – поясняет главврач.

– Гм, непонятно, но... в любом случае... почему не все??

– Так те же в сильной позиции!!!

Мы наметили лишь некоторые пути использования анекдота в качестве объекта лингвометодической рефлексии. Кроме того, анекдот как живой речевой жанр представляет значительный интерес с точки зрения изучения активных процессов в области лексики и грамматики современного русского языка.

### **Список литературы**

1. Кронгауз, М. А. Семантика: Учебник для вузов [Текст] / М. А. Кронгауз. – М.: РГГУ, 2001.
2. Мартемьянов, Ю. С. Описание речевых актов: прагматика высказывательности [Текст] / Ю. С. Мартемьянов // Имплицитность в языке и речи / Отв. ред. Е. Г. Борисова, Ю. С. Мартемьянов. – М.: Языки русской культуры, 1999. – С. 182–186.
3. Федосюк, М. Ю. Неявные способы передачи информации в тексте: Уч. пособие по спецкурсу [Текст] / М. Ю. Федосюк. – М., 1988. – 189 с.

### **Spisok literatury**

1. Krongauz, M. A. Semantika: Uchebnik dlja vuzov [Tekst] / M. A. Krongauz. – M.: RGGU, 2001.
2. Martem'janov, Ju. S. Opisanie rechevyh aktov: pragmatika vyskazyvatel'nosti [Tekst] / Ju. S. Martem'janov // Implicitnost' v jazyke i rechi / Otv. red. E. G. Borisova, Ju. S. Martem'janov. – M.: Jazyki russkoj kul'tury, 1999. – S. 182–186.
3. Fedosjuk, M. Ju. Nejavnyye sposoby peredachi informacii v tekste: Uch. posobie po speckursu [Tekst] / M. Ju. Fedosjuk. – M., 1988. – 189 s.

## ABSTRACTS

### **Bryzhina T.S. Usage of Multimedia in English Language Teaching in a Technical College.**

The article focuses on the investigation of the main peculiarities of using modern communication media, namely multimedia, while teaching English in a Russian technical university. The advantages of multimedia compared to traditional teaching methods and techniques are analyzed. The multimedia programme “Industrial Ecology” is studied as an example.

**Keywords:** information technology, multimedia, multimedia programme, teaching foreign languages.

### **Grishenko Ya.S. The Role of the Newest Distance Technologies in Formation of Foreign Language Sociocultural Competence of Technical Students in College Distance Education.**

The article deals with the problem of distance learning role in foreign sociocultural competence of technical part-time students forming. The results of the experiment show that webinar is the effective method of foreign sociocultural competence forming.

**Keywords:** sociocultural competence, webinar, distance learning.

### **Deulina E. N., Tantsura T. A. The Analysis of Teaching Reading in a Foreign Language in Non – Linguistic Universities.**

This article deals with teaching reading in a foreign language in non – linguistic universities. Having analyzed the activity approach, dominating in home psychology, the authors get the grounds to come to the conclusion that reading is always purposeful. The purpose determines the amount of information derived from the text and the character of its converting. Hence, to make teaching effective, it is necessary to elucidate the purposes a future specialist has when he applies to literature in a foreign language. This will help to ascertain what kinds of reading he needs.

**Keywords:** an activity (educational, professional, speech, communicative, information), purposefulness, kinds of texts, language material, professional needs, the degree of reading maturity.

### **Epifanova M. P. Formation of Motif for Overcoming Difficulties among Students of Non-Linguistic Colleges at Foreign Language Lessons with the Help of Problem-Solving Exercises.**

The author touches the method of the English language teaching for students in a nonlinguistic university, based on the forming of the overcoming difficulties set. The author argues that the usage of the problem-solving exercises on the English lessons promotes the interest to the learning of a foreign language, increases its efficiency, develops the personal qualities of students.

**Keywords:** foreign language, success, nonlinguistic university, problem-solving exercises, overcoming difficulties set.

### **Etleva Kondi (Tiranë, Albania) WH-MOVEMENT IN WH-QUESTIONS IN ENGLISH AND ALBANIAN**

The aim of this paper is to analyse the structural position of the wh-elements in wh-questions in English and Albanian. Viewed from the perspective of Generative grammar, it analyses the structure of the wh-question after movement of the the wh-word and provides knowledge about the application of this rule in English and Albanian language. The existence of a universal grammatical transformational rule, i.e. wh-movement in both languages, provides evidence in favor of the principle of the structure-dependency. Thus, while defining wh-movement which is crucial in the generation of the wh-questions in English and Albanian, we draw conclusions about the similarities and differences between these languages.

**Keywords:** binding theory, d-structure, s-structure, structure-dependency, trace, wh-movement

### **Fyodorova K.L. Meteoneme Lexeme “fire” in English Fairy-tales Concept Sphere.**

The object of our research is the concept sphere of English fairy-tales and the subject of the research is meteoneme lexeme “fire”. Meteoneme in our understanding is a lexical unit defining some natural phenomena (from Greek “meteo” – the first composite part of complex words corresponding in meaning to the word “meteorological” and Latin “nomen” – name, notion).

**Keywords:** concept sphere, meteoneme, fairy-tale.

### **Ibragimova Yu. Animalistic Symbolics in the Novel “Crystal Cave” by M. Stewart.**

The article dwells on the animal symbols used by M. Stewart in her novel, titled “The Crystal Cave”, their cultural and mythological origin and functions.

**Keywords:** animalistic symbols, symbol system, function of symbol, meaning of symbol.

**Idrisova M.M. Motif of Memory in the Art of V.V.Nabokov.**

In this article there are considered the motives of memory passing through all art of V. Nabokov. Memory according to V. Nabokov is a version of the reflected perception of the world. It helps to recreate the left worlds, immersing heroes in magic cyclic time.

**Keywords:** motif, memory, reality, world.

**Joldanova D.K. Differences in Usage of Adjectives and Adverbs in German.**

The Purpose of the article is concluded in scientific processing determined aspect of the use morphological-simple and morphological- complex words for scholastic and training integer. With these basic data must be clear that knowledge training and trained about difference in importance and use between rival adjective and participle of past time for the following pupil much it is important and currently.

**Keywords:** adjectives, adverbs, past participles, context, semantics, pragmatics, didactics.

**Karpova Yu.N. Integration of Religion Study and Foreign Language as a Means of Formation of Contemporary Lawyer's Tolerance.**

The article deals with the problem of spiritual education of modern lawyers by means of English language study, to be more precise by means of the English language and religious science integration. The author gives grounds of the integration of the above mentioned subjects and its influence upon the personality traits such as tolerance, morality, ethics.

**Keywords:** tolerance, ethics, morality, integration, spiritual values.

**Kochevykh N.V. Development of Lexical Skills of Students in Teaching English.**

The article presents traditional and modern strategies of development of lexical skills in the process of teaching English that aimed at forming and improvement of foreign communicative competence by extending students' vocabulary.

**Keywords:** teaching English language, communicative competence, lexical skills.

**Litvinova E.A. To the Question of the Productivity of Enantiosemymy (on the Material of Russian and English languages).**

This article shows that enantiosemymy, far from being rare or whimsical, is a vastly productive cognitive mechanism of «meaning creation» in compliance with speaker's intentions. According to our consideration of the linguistic meaning as conceptualization enantiosemymy is based on the ability of numbers of concepts to the contrary realization. In this case an enantiosemymic mechanism can be actualized and an opposition can arise. The article includes a number of analytical examples in Russian and English languages.

**Keywords:** enantiosemymy, enantiolexeme, productivity, concept, conceptualization.

**Litvinova T. A. On the Problem of Determination of Written Text Author Characteristics**

The article deals with the problem of determination of characteristics of the author of a written text. A brief summary of foreign studies related to this problem was given. The summary shows that there is much to prove that the style parameters of a text reveal reliable information on the personality of its author, in particular, on his mental and physical health. The necessity of a similar research based on the Russian language was proved.

**Keywords:** written text, deixis, psycholinguistics, author, individual characteristics.

**Lubojajeva N.L. "Portfolio" for Non-Linguistic Students.**

Portfolio is one of the effective ways of organizing of the student's independent work

**Keywords:** portfolio, educational technologies, actualization, systematization, non-linguistic faculties, self-management.

**Motorina N.V. Linguocultural Script "parents' call to school" in Russian Communicative Behavior.**

The article deals with a linguo-cultural script which is understood as an evaluative structured behavioral model. A communicative event "an invitation of parents to school" in modern Russia is analyzed. The model includes a logical scheme, a description of the event, its intentions consequence, a commentary of its participants behavioral norms.

**Keywords:** communicative event, script, concept, speech act, communicative behavior.



**Ogerta Koruti Stroka (Tiranë, Albania) Difficulties that EFL teachers face while they teach prepositions**

This research deals with English prepositions and the difficulties that English as a Foreign Language (EFL) students face while they master prepositions. The authors identify the needs of English teachers who wish to improve their teaching skills through enhanced explanation of prepositions by providing some practical suggestions. The participants in this research were 50 EFL teachers from Albania, Greece and Kosovo. The questionnaire study aimed to discover whether the teachers taught prepositions in the class or not. The research findings revealed that most of the surveyed EFL teachers either teach according to the textbook or they do not explain prepositions at all. Most of the teachers felt that English prepositions are difficult to teach to nonnative speakers, for some key reasons: polysemy of prepositions, where different meanings change according to the context in which prepositions are used; lack of a spoken and written guide on how to use prepositions; native language interference. After summing up teachers' practice in this area, the authors provide a range of useful activities which may support preposition teaching and learning.

**Keywords:** prepositions, EFL students, native language interference, acquisition.

**Panchenko N.N. Realization of Communicative Category “Doubtfulness” in Discourse.**

The article deals with the study of communicative category «doubtfulness» in discourse. A particular attention is paid to the system of indicators – different means of realization of the category in communication.

**Keywords:** doubt, doubtfulness, communicative category, discourse.

**Pulyaevskaya A.M. Brief Review of Contemporary Virtual Dictionaries and Instrumental Means for Their Creation.**

The article presents an analytical review of English language online-dictionaries by the form of visualization of represented supplemental information and by the possibilities of managing mastering vocabulary. To create your own reference books and dictionaries tools like online-services and software products are offered.

**Keywords:** thesaurus, online-dictionaries, electronic dictionaries, wiki-manuals, mastering vocabulary, learning foreign words and terms.

**Sakayeva L.R., Makarova T.N. Verbal Phraseological Antonyms of Anthropocentric Direction in English and Russian Languages.**

The article reveals the anthropocentric orientation of the phraseological units, which are composed of verbal components that, in their case, favour the exposure of antonymous pairs.

**Keywords:** phraseological units, anthropocentric orientation, phraseological antonymy, connotative components.

**Shitikov P.M. Specifics of Religios Metaphor.**

In this paper author considers specific function of metaphor in religious discourse. Religious metaphor is compared with the figurative language of literature and scientific models. As a result of researching author concludes that the divine reality can be described only in term of specific kind of metaphor, which differs from other tropes in a great way.

**Keywords:** metaphor; model; theology; religious language; cognitive linguistic.

**Sidorenko A.V. Anecdote in Lingomethodic Literature.**

The author examines the anecdote as a new way for teaching Russian. The article suggests some ways in which the teacher can go armed with an anecdote.

**Keywords:** anecdote, teaching Russian.

**Shpresa Delija (Tiranë, Albania) CHALLENGES TO EFL TEACHER EDUCATION IN ALBANIA**

This article deals with EFL Teacher Education in Albania, problems and challenges it meets. EFL teaching has been the subject of many changes in Albania in response to the social and economic changes that have taken place in Albania and in Europe. The communicative language learning and intercultural education ask for new EFL teachers responsible for equipping the young with knowledge, learning strategies, intercultural communicative competences and values necessary to meet the challenges and exploit the opportunities presented. The paper gives an overview of Albanian teacher Education, beliefs and attitudes future teachers share. The second part deals with the design and application of teacher education programs in Master courses in the framework of a Tempus project finalized in January 15, 2011. They aim at improving teachers' language and teaching skills by having a balanced proportion of content and pedagogical subjects, teaching practice and research. A well designed curriculum is seen as crucial to teacher education. The third part shows the work

done in teaching in this courses drawing from the best teaching and learning experiences of EFL teaching in Europe, the world and in our country. The focus has been to make our EFL teaching and learning comparable to that of the region by keeping to the standards of European Common Framework of Modern Languages.

**Keywords:** Language Education, Teacher Education, ESL Teaching Practice, Teacher Education Curriculum, EFL Teaching Methodology.

### **Tikhonova S. A. Precedent Phenomena in Foreign Political Caricature on Euro Crisis.**

This article deals with the precedent phenomena and their pragmatic meaning in the contemporary foreign political caricature on euro crisis.

**Keywords:** political caricature; precedent image; precedent phenomenon; euro crisis.

### **Uvarova N.R. Peculiarities of Polyphonically Organized Structure of the Novel “Blach Prince” by I.Murdoch.**

The article is dedicated to the analysis of the polyphonic structure of the novel “The Black Prince” by I. Murdoch. The writer uses different techniques to achieve polyphony. The very title of the novel alludes to another text (Hamlet). It creates basis for the dialogue between the two literary works. The composition of the novel, the ambiguity and heterogeneity offered by characters, the confrontation of their points of view, allusions and quotations are scrutinized as signs of polyphony.

**Keywords:** literary text, techniques of creation polyphony.

### **Voronkov A. A. Trójan tribe - Τευκροί «Teukros». The Experience of Etymological Reconstruction of Ethnonym and Its Linguistic Classification.**

The article considering the etymology to the Trójan tribe -Teukros. At the heart of our research we have ethnonym prototypes generation series at the various stages of Indo-European language differentiation. Dialectal differences comparison let us establishing classification place of Trojan tribe language. This article is proving that meaning of authentic ethnonym is «Maus» = «Squirrel». It explains the enigmatic legend of Greeks attack to the land of Mysia, name of witch is the meaning «Maus» too.

**Keywords:** Trója, Trójan language, Lycian language, paleobalckans languages, Pelasgians, Thrakian language, iranic languages, Etrúscans, dialectal differentiation of Indo-European language, «The Battle of Frog and Mice».

## **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

Брыжина Татьяна Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Волгоградского государственного технического университета.

400005, Волгоград, пр. им. Ленина, 28.  
tanyabrzhina@yandex.ru

Воронков Александр Анатольевич – историк.

alvin21@mail.ru

Грищенко Яна Сергеевна – преподаватель английского языка Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт».

03000, Украина, Киев.  
Yanagri@mail.dsip.net

Деулина Елена Николаевна – старший преподаватель кафедры английского языка гуманитарных специальностей Ульяновского государственного университета.

432017, Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42.  
deulina-elena@mail.ru

Джолданова Динара Канатовна – магистр образования Карагандинского государственного университета им. Е. А. Букетова.

100028, Караганда, ул. Университетская, 28.  
mit1dd5@mail.ru

Епифанова Мария Павловна – кандидат педагогических наук преподаватель кафедры английского языка и технического перевода ЕИ и ФМИ Астраханского государственного университета.

414056, Астрахань, ул. Татищева, 20-а.  
epifanova-maria@yandex.ru

Etleva KONDI – Lecturer of the English Morphology and Text Analysis, University of Tirana Faculty of Foreign Languages English Department.

eekondi@yahoo.com

Ибрагимова Юлия Вадимовна – аспирант кафедры литературы, специалист Центра перевода и переводоведения Астраханского государственного университета.

414056, Астрахань, ул. Татищева, 20-а.  
whiteghost\_86@list.ru

Идрисова Максалина Магомедовна – кандидат филологических наук, доцент.

367000, Дагестан, Махачкала.  
idrisov123@mail.ru

Карпова Юлия Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Нижегородского филиала Высшей школы экономки.

603000, Нижний Новгород.  
mskarpova@inbox.ru

Кочевых Надежда Владимировна – учитель английского языка Муниципального автономного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 24 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Старый Оскол.

309000, Белгородская область, г. Старый Оскол.  
kochevykh@yandex.ru

Литвинова Елена Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Волгоградского государственного технического университета.

400005, Волгоград, пр. им. Ленина, 28.  
elen-gordienko@yandex.ru

Литвинова Татьяна Александровна – кандидат филологических наук, редактор журнала «Научный вестник ВорГАСУ», Воронежский государственный архитектурно-строительный университет.

394000, Воронеж.  
tanjalitvinova@rambler.ru.

Лубожева Лионелла Николаевна – кандидат филологических наук, доцент Челябинского государственного университета.

454000, ул. Бр. Кашириных, 129.  
Lionella2002@rambler.ru

Макарова Татьяна Ивановна – доцент кафедры иностранных языков Камской государственной инженерно-экономической академии.

423000, РТ, Набережные Челны.  
tatjana4303@mail.ru

Моторина Наталья Валерьевна – зав. кабинетом информатики кафедры ТиМОФИ Волгоградского государственного социально-педагогического университета, соискатель кафедры английской филологии.  
400005, Волгоград, пр. им. В.И.Ленина, 27.  
natal\_m@rambler.ru

Ogerta Koruti Stroka – PhD St., University of Tirana Faculty of Foreign Languages English Department.  
Tirana, Albania  
ogerta.koruti@yahoo.com

Панченко Надежда Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета.  
400005, Волгоград, пр. им. В.И.Ленина, 27.  
panchnn@yandex.ru

Пуляевская Александра Михайловна – магистр педагогики, доцент кафедры информационных технологий Иркутского государственного лингвистического университета.  
664025, Иркутск, ул. Ленина, 8.  
kinf\_pam@mail.ru

Сакаева Лилия Радиковна – доктор филологических наук, профессор кафедры германской филологии, декан факультета иностранных языков филиала Казанского (Приволжского) федерального университета.  
423812, РТ, Набережные Челны.  
liliasakaeva@rambler.ru

Сидоренко Алексей Владимирович – ассистент кафедры русского языка Стерлитамакской государственной педагогической академии им. Зайнаб Бишевой.  
450076, РБ, Уфа, ул. Заки Валиди, 32.  
korabliki-x@mail.ru

Shpresa Delija – Phd, Professor of Applied Linguistics, Psycholinguistics & Methodology.

delija.sh@gmail.com

Танцура Татьяна Анатольевна – старший преподаватель кафедры английского языка гуманитарных специальностей Ульяновского государственного университета.

432017, Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42.

ttancyra@yandex.ru

Тихонова Светлана Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского.

644077, Омск, проспект Мира 55-а.

svetd@bk.ru

Уварова Надежда Романовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Шадринского государственного педагогического института.

641800, Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3.

tatyanam@shadrinsk.net

Федорова Ксения Леонидовна – аспирант филологического факультета Курганского государственного университета, гл. специалист аналитического отдела аппарата Курганской областной Думы.

640000, Курган, ул. Гоголя, 25.

\_avril@list.ru

Шитиков Петр Михайлович – кандидат богословия, диакон, помощник проректора по учебной работе Тобольской духовной семинарии.

626000, Тобольск.

Petrkifa@mail.ru

ГОУВПО «Челябинский государственный университет»  
Вузовская академическая лаборатория межкультурных коммуникаций  
Издательство «Энциклопедия»

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Уважаемые коллеги!

В 2012 году каждый второй месяц, начиная с января, выходит очередная номер научного журнала «**Lingua-mobilis**», в структуру которого входят следующие разделы:

1. Язык художественной литературы
2. Языкознание
3. Язык средств массовой информации
4. Язык политики
5. Лингвистика и перевод
6. Методика преподавания языка и литературы

Материалы для публикации принимаются в электронном виде по адресу: 454084, г.Челябинск, пр.Победы 162-в, лаборатория межкультурных коммуникаций. Или e-mail: [lingua-mobilis@rambler.ru](mailto:lingua-mobilis@rambler.ru) Также просим указывать сведения об авторе: фамилию, имя, отчество (полностью), место работы, должность, ученую степень и звание, адрес, телефон, e-mail. **К заявке необходимо прикладывать аннотации статьи на русском и английском языке (не более 500 знаков), а также ключевые слова.**

Оплату за публикацию (100 р. за страницу) необходимо присылать сразу после получения подтверждения о принятии Ваших материалов к публикации, там же будут указаны реквизиты для электронного перевода. Авторские экземпляры научного журнала «**Lingua-mobilis**» рассылаются бесплатно.

Требования к оформлению:

- Материалы подаются в виде статей объемом от 4 до 20 стр. (в формате RTF, Times New Roman, кегль 14, через 1,5 инт., поля - 2 см).
- Ссылки на литературу даются внутри текста статьи в скобках: [1. С. 32] или в виде концевых примечаний.
- Список литературы помещается после статьи под заголовком «Список литературы» и оформляется в соответствии с правилами библиографического описания.

**ISSN 1998-1546.**

С июня 2008 г. электронная версия журнала «**Lingua mobilis**» доступна в РИНЦ (на сайте [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru))

С уважением, редакция!