

МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ  
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ  
ЛУГАНСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ  
КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ  
имени М. Л. МАТУСОВСКОГО

**ЛИНГВИСТИКА.  
КОММУНИКАЦИЯ.  
ОБРАЗОВАНИЕ**

**МАТЕРИАЛЫ  
VIII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ**

9 апреля 2015 г.

Луганск

УДК 80:316.776:37  
ББК 81+60.524.224+74  
Л59

**Лингвистика. Коммуникация. Образование :** материалы VIII Междунар. Л59 науч.-практ. конф. (Луганск, 9 апр. 2015 г.). – Луганск: Изд-во ЛГАКИ имени М. Л. Матусовского, 2015. – 203 с.

В материалах сборника освещаются проблемы теории и практики в процессе изучения иностранных языков. Рассматриваются актуальные вопросы лингвистики и литературоведения, переводоведения в контексте межкультурной коммуникации и др.

Для преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов старших курсов.

УДК 80:316.776:37  
ББК 81+60.524.224+74

**Ответственный редактор:**

В. Л. Филиппов

**Редакционная коллегия:**

И. Н. Цой,  
Н. В. Колотовкина,  
О. Н. Данькова

Рекомендовано к печати Ученым советом  
Луганской государственной академии культуры и искусств  
имени М. Л. Матусовского  
(протокол № 5 от 25 марта 2015 г.)

Материалы докладов и сообщений, включенные в сборник,  
печатаются на языке оригинала.

**Ответственный за выпуск:**

И. Н. Цой

© Луганская государственная академия  
культуры и искусств  
имени М. Л. Матусовского, 2015

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

<i>Зайцева И. П.</i> Современная драматургия в аспекте коммуникативной стилистики художественного текста: перспективы исследования	7
<i>Павленко А. Е.</i> «Двуязычная экономика» как основа для возрождения региональных и миноритарных языков	11
<i>Кочетова С. А.</i> «Рождественский рассказ» В. Набокова: разрушение канона	13
<i>Зимич Е. В.</i> Влияние гендерного фактора на речевую деятельность коммуникантов	16
<i>Соболева И. А.</i> Жаргонные метафорические мифогены современного медиаполитического дискурса	18
<i>Санченко Е. Н.</i> Факторы социально-языкового взаимодействия элитарной языковой личности	22
<i>Унукович В. В.</i> Гендерная идентичность языковой личности	24

### ВЕК XXI: НАСУЩНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

<i>Бражник Л. М.</i> Имплицитные грамматические категории и значения в русском языке	26
<i>Бушев А. Б.</i> Особенности исследования политического дискурса	28
<i>Воскресенская Г. В.</i> Феминистские идеи в контексте магического реализма Анджелы Картер	29
<i>Гальчук О. В.</i> «Бедная Лиза» Н. М. Карамзина: рецепция и интерпретации	31
<i>Говжеева М. С.</i> Ориентированность онимной лексики на ментальную культуру	32
<i>Дорменев В. С.</i> До проблеми співвідношення мовної та концептуальної картин світу	34
<i>Житний М. П.</i> Образ України в поезії Василя Голобородька	36
<i>Иванова Н. И.</i> Концептологическая природа онима	38
<i>Клименко О. С.</i> Принципи складання словника англо-американських запозичень у сучасній французькій мові	41
<i>Кот К. С.</i> Наука прагматика: історія, визначення проблемного поля, структура	43
<i>Коханко М. В.</i> Основные положения метафоры в лингвистике	45
<i>Лешкова Н. В.</i> Диференціювання граматичних величин відмінка	46
<i>Литвинов А. Н.</i> Прагматический аспект и адекватность перевода	48
<i>Любимцева Л. Н.</i> Традиции «театра жестокости» А. Арто в русской драматургии начала XXI века	51
<i>Мікаєлян В. В.</i> Політкоректна лексика сучасної англійської мови	53
<i>Морева Г. Г.</i> О необходимости исследования языковых средств выражения приблизительности в практике обучения иностранному языку	54
<i>Морозова Л. І.</i> «Малі» епічні жанри: аспекти дослідження в українському літературознавстві 10-х років ХХІ ст.	57
<i>Нередкова С. С.</i> Особливості функціонування дієслівних форм майбутнього та минулого часів	59
<i>Нилогов А. С.</i> От философии языка к философии антиязыка	61
<i>Пампура О. С.</i> Жанровое многообразие газетно-журнальной рекламы	65
<i>Пантыкина Н. И.</i> Языковые средства реализации концепта «язык» в русской и английской лингвокультурах	67
<i>Петренко О. В.</i> Лексическая номинация как способ образования терминов	69

<i>Пономарёва Т. А.</i> Языковая игра в современной поэзии	72
<i>Савельева Е. Б.</i> Текст с позиций лингвосинергетики	74
<i>Сердюкова Т. І.</i> Синтаксеми на позначення простору та часу в східнослов'янських говірках	76
<i>Скляр Н. В.</i> Умови виникнення „нової автобіографії”	78
<i>Сутчук Н. Н.</i> Семантическая неологизация лексических единиц в современных русскоязычных газетных текстах	80
<i>Токарева Е. А.</i> Некоторые особенности окказионализмов и способы их перевода в пьесе Д. Томаса «Под сенью Млечного леса»	82
<i>Цветков Е. А.</i> Когнитивная лингвистика в системе физического образования	85
<i>Черська О. О.</i> Жанр сонета у творчості Д. Павличка	88
<i>Шинкаренко Я. В.</i> Духовно-нравственный потенциал литературы в условиях современности	90
<i>Шишкина И. Е.</i> Образ ребенка в повести Максима Горького «Детство»	92
<i>Шкуран С. А.</i> Современная лингвистика и проблемы китаистики	94
<i>Eliseev S. L.</i> Poets and Poetry of the Great War (1914 – 1918)	96
<i>Stasewitsch Yu. Yu.</i> Der Begriff der „Kulturellen Texte“: Ihr Unterschied von den „Literarischen Texten“	99

### **ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

<i>Бондаренко М. А.</i> Особенности использования оценочной лексики в политическом дискурсе	102
<i>Вахитова Т. Ф.</i> Лагуна как феномен межкультурной коммуникации	104
<i>Д'якова Т. О.</i> Фраземи весільної обрядовості у творчості Г. Квітки-Основ'яненка	106
<i>Колесник Т. И.</i> Особенности выбора никнеймов в современной интернет- коммуникации	108
<i>Криничная Т. В.</i> Ономастикон современного англоязычного произведения и способы его передачи на русский язык	110
<i>Литвинова Н. Б.</i> Типи граматичної актуалізації в структурі висловлення діалектної оповіді-спогаду	112
<i>Павлова Л. П.</i> Лингвистические трудности аудирования сложноподчиненных предложений немецкого языка	114
<i>Пастушкова И. Д., Плевакова Г. Ф.</i> Языковая культура – источник коммуникативной грамотности	117
<i>Скоков И. В.</i> Перевод глагола в структуре англоязычного скрипта как компонента институционального дискурса в ситуации «Защита свидетеля» (на материале художественного фильма «Славные парни»)	120
<i>Чернова М. М.</i> Влияние культурно-исторического компонента на реализацию межкультурной коммуникации в обучении студентов английскому языку	121
<i>Шкуран О. В.</i> Инфернальная лексика и ее разрушительная сила	123
<i>Orlova O. V.</i> The Peculiarities of the Menu-Texts in the Context of Multiculturalism	125

### **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ**

<i>Белюсова Е. В.</i> Инновационные технологии в процессе языковой подготовки студентов	128
--	-----

<i>Ежкова Н. А.</i> Диагностика и совершенствование фонетического компонента языковой системы у дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием аппаратных методов	129
<i>Исакова В. С.</i> Формування ділової комунікативної компетентності молодшого спеціаліста економіки в процесі фахової підготовки	131
<i>Карпинская Н. В.</i> Теоретические основы технологий педагогического взаимодействия в высшей школе	134
<i>Петросян Ю. А.</i> Формирование познавательного интереса к истории и культуре стран изучаемого языка у будущих специалистов-переводчиков	136
<i>Савельева Е. Б., Торопова Е. С.</i> Использование аутентичных автобиографических текстов французских писателей в процессе языковой подготовки студентов	138
<i>Снеговская О. В., Малахити А. В.</i> Фасилитационное обучение будущих переводчиков-международников как критериальная характеристика гуманистического личностно ориентированного образовательного процесса	140
<i>Стремовская Т. Э.</i> Формирование инновационной культуры у студентов-филологов	142
<i>Титова Т. А.</i> О профессиональной компетентности и речевых ошибках студентов отделения логопедии	145
<i>Харченко Е. Н.</i> Социолингвистические параметры интернет-коммуникации	147
<i>Шавва Т. Ю.</i> К вопросу о современных технологиях в процессе языковой подготовки студентов	149
<i>Шевченко К. В.</i> Качество языковой подготовки студентов при использовании инновационных технологий в методике преподавания иностранного языка	151
<i>Чевичалова С. В.</i> Проблеми формування філологічних умінь	153

### **ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

<i>Байбакова О. О.</i> Формування міжкультурної компетентії в процесі іншомовної підготовки фахівців	155
<i>Барилко Е. А., Живолуп А. В.</i> Роль трудового воспитания в формировании патриотических качеств студентов на примере культурных традиций Донбасского региона, Российской Федерации и США	157
<i>Батальщикова Э. Ю.</i> Педагогический потенциал использования интерактивных технологий обучения в высшей школе	159
<i>Бузовский А. В.</i> Двухязычное образование в школах США как опыт межкультурной коммуникации	162
<i>Вилитенко В. А.</i> Формирование профессиональной компетентности учителей-дефектологов средствами дизайна	164
<i>Ганзюкова О. Ю.</i> Массовые открытые онлайн-курсы в современной образовательной среде	166
<i>Данькова О. Н.</i> О дистанционном обучении	167
<i>Дворцова А. Н.</i> Формирование социокультурной компетенции у студентов, изучающих китайский язык	168
<i>Зауторова Э. В.</i> Повышение профессиональной коммуникативной компетентности студента при обучении иностранному языку	170
<i>Калініна Л. А.</i> Формування креативної компетентності студентів ВНЗ культури як соціально-педагогічна проблема	172
<i>Леоненко О. С.</i> Формування інтегративно-культурологічної компетентії в студентів вищих навчальних закладів	175

<i>Матросова Л. Н.</i> Формирование образовательных кластеров: зарубежный опыт для Украины	177
<i>Мацько Д. С.</i> Проблемы организации научно-исследовательской работы будущих преподавателей иностранного языка	179
<i>Москалевич Г. Н.</i> Современные тенденции развития системы высшего образования Республики Беларусь	181
<i>Ненашева А. С.</i> О специфике билингвального обучения в дошкольных учреждениях	184
<i>Палінчак В. М.</i> Психологічний супровід професійної підготовки фахівців як важлива тенденція розвитку вищої освіти	185
<i>Повидайчик О. С., Повидайчик М. М.</i> Стан і тенденції розвитку соціальної інформатики як науки й навчальної дисципліни	187
<i>Попович І. Є.</i> Сучасні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти у Великій Британії	190
<i>Ткачёва Е. А., Резник Н. В.</i> Высшее образование: коммуникативно-компетентностный подход в обучении иностранному языку	192
<i>Черных Л. А.</i> Особенности коммуникации «преподаватель – студент» в учебном процессе высшей школы	193
<i>Vortienieva E. A.</i> The Promises of Distant Learning	195
<i>Сведения об авторах</i>	198

## СЕКЦИОННЫЕ ДОКЛАДЫ

УДК 81'42:822

И. П. Зайцева,  
г. Луганск

### СОВРЕМЕННАЯ ДРАМАТУРГИЯ В АСПЕКТЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СТИЛИСТИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА: ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Рубеж XX – XXI столетий отмечен в филологии появлением целого ряда новых дисциплин, уточняющих и более детально разрабатывающих отдельные языковедческие аспекты, в том числе и на пересечении двух и более наук. Так, к примеру, на наших глазах стремительно развивается новая междисциплинарная область – *коммуникативная лингвистика*, «отрасль языкознания, направленная на исследование закономерностей, составляющих, факторов коммуникативной деятельности, которая осуществляется на базе естественного языка» [5, с. 263], что, безусловно, можно воспринимать как одно из проявлений вновь утверждающейся в современной филологической науке антропоцентрической парадигмы. Многие идеи и методы этой новой научной области были практически синхронно плодотворно заимствованы стилистикой художественного текста и лингвистической поэтикой, в результате чего возникла *коммуникативная стилистика художественного текста* – «новое направление современной функциональной стилистики, ... изучающее целый текст (речевое произведение) как форму коммуникации и явление идиостиля» [1, с. 157]. Примечательно (и весьма существенно для рассматриваемой нами проблемы), что трактовка идиостиля приобретает в сфере коммуникативной стилистики художественного текста ряд характеристик, расширяющих традиционное представление об этой категории: «Новая интерпретация идиостиля связана с многоаспектностью данного понятия, способного интегрировать разные особенности языковой личности автора» [Там же, с. 159].

Представляется, что объединение методов лингвистической коммуникативистики и стилистики художественной речи оказывается при исследовании художественных дискурсов различной жанровой принадлежности весьма перспективным, в том числе и для уточнения набора конститутивных признаков, отличающих друг от друга литературные произведения разных литературных родов.

В XX веке неоднократно предпринимались попытки конкретизировать и дополнить перечень параметров, которые кладутся в основу разграничения произведений разных литературных родов, соотнести их с явлениями, детально изучаемыми в тех или иных (помимо литературоведения) гуманитарных сферах (*лингвистике, психологии* и других).

Думается, что в связи с акцентами на коммуникативных особенностях художественных дискурсов особого внимания заслуживает концепция австрийского психолога и лингвиста Карла Бюлера, разработанная им в 30-е годы XX столетия, – теория речи [3]. Рассматривая любое речевое действие в широком коммуникативном контексте (с учётом влияния на речевой акт психологических, социальных и иных факторов), или, пользуясь современной терминологией, в качестве *дискурса*, К. Бюлер одним из первых обратил внимание на ряд особенностей *дискурса с явным творческим элементом* в сравнении с *дискурсом преимущественно практической целеориентированности* (по Бюлеру – разница между созданием языкового

*произведения*, среди разновидностей которого и языковые произведения искусства, и осуществлением речевого действия). «В принципе творец языкового произведения говорит иначе, чем практически действующий человек. Существуют ситуации, в которых с помощью речи решается актуальная в данный момент жизненная задача, то есть осуществляются *речевые действия*. Но есть и другие обстоятельства, когда мы в поисках адекватного речевого выражения творчески работаем над данным материалом и создаем *языковое произведение*» [2, с. 54].

В высказываниях, или речевых актах, могут быть выделены, по Бюлеру, три аспекта: *репрезентация* (сообщение о предмете речи); *экспрессия* (выражение эмоций говорящего); *апелляция* (обращение говорящего к кому-либо, которое наделяет высказывание собственно действенностью). Будучи взаимосвязанными, эти аспекты по-разному соотносятся друг с другом в высказываниях различных типов, в том числе и в высказываниях художественных. Так, в лирике организующим началом, в значительной мере предопределяющим и все остальные свойства произведений лирических жанров, становится экспрессия. В драматургии же на первый план выдвигается *апеллятивная, собственно действенная*, сторона речи; исследователи неоднократно подчёркивали, что слово в произведении драматургии обладает особой действенностью, превращается в своего рода *поступок*, совершаемый персонажем в определённый момент коммуникации.

Особый интерес для рассмотрения с позиций коммуникативной стилистики художественного текста представляют, на наш взгляд, *современные* (появившиеся в последние 10 – 15 лет) драматургические дискурсы. Во-первых, это обусловлено приближенностью современной пьесы к непринуждённо-бытовой сфере общения, т. е. живым речевым процессам (и как следствие, закономерной ориентацией преимущественно на разговорные и иного рода сниженные речевые средства). Во-вторых, типичные коммуникативно-речевые ситуации, художественно воссоздаваемые авторами пьес, оказываются фоном, на котором более «выпукло» оттеняются элементы индивидуально-авторского почерка, присущие отдельным драматургам (например, предпочтительная речевая характеристика персонажа с помощью лаконичных реплик либо, напротив, развёрнутых высказываний; характер организации взаимодействия двух основных словесных пластов пьесы: высказываний персонажей во всей их совокупности и рамочного текста пьесы (ремарки и все другие композиционно-речевые структуры, в которых репрезентирует себя автор, и т. д.)).

В пьесе М. Роцина «Серебряный век (Сцены 1949 года)» [4] примером унисонного диалога разновидности УД-1 может служить беседа между *Кирой Августовной* и *Мишей*. *Миша* – старшеклассник, *Кира Августовна*, судя по всему, значительно его старше (в списке действующих лиц возраст персонажей не указан, однако по ряду признаков – в том числе и по избранным для номинации героев вариантам личных имён: неофициальный вариант имени и полное имя в сочетании с отчеством – это угадывается); они не очень хорошо знакомы, однако безусловно симпатизируют друг другу. *Миша* по-юношески влюблён в *Кирину Августовну*, которая благосклонно относится к чувствам молодого человека:

*«Мраморная скамья в метро. «Таганская» или «Дзержинская». К и р а и М и ш а, оба с непокрытыми головами.*

**Миша** (*смотрит на часы*). У нас сегодня заседание нашего общества февралистов.

**Кира**. Во-первых, не полагается посматривать на часы, сидя с женщиной, извините.

**Миша**. Вы меня извините, я не очень силён насчёт этикета.



**Кира.** Пожалуйста, пора освоить. А во-вторых, что это за общество? У нас не разрешается никаких тайных обществ, вы что, мальчики! Кто это выдумал?

**Миша.** Это я. Понимаете, каждый чем-то увлекается, что-то знает больше, чем другие. Мы делаем такие доклады: Сергей про Наполеона, например, Коля Боголеп, у него отец в институте мозга, – о психологии, я – о литературе. Девиз из Чернышевского: чем просвещённее человек, тем он полезней своему отечеству.

**Кира.** Да этого нельзя, мальчики, вы что?

**Миша.** А что же тут плохого?

**Кира.** Вы наивный человек, не полагается!.. У нас в Ленинграде, в университете, тоже было нечто подобное, только плохо кончилось. А изучали происхождение фашизма.

**Миша.** У нас тоже такая тема есть в плане. Мы же все комсомольцы, родители у всех солидные.

**Кира.** Вот родителей-то первых и потянут! Я не была у них в кружке, а меня тоже в Большой дом приглашали, спрашивали.

**Миша.** Какой Большой дом?

**Кира.** Какой! У нас, здесь на Лубянке, такой дом, а в Ленинграде – на Литейном. НКВД.

**Миша.** И вас туда? Почему?

**Кира.** Нет, только выясняли, спрашивали. Я вас просто не пушу на ваше заседание!

**Миша.** Ну что вы, как же я туда не приду?

**Кира.** Честно, не пушу. Пойдёмте лучше в театр или кино.

**Миша.** В кино? Вы со мной пойдёте?

**Кира.** Почему же нет? Что вы меня стесняетесь? Разве я такая старая?

**Миша.** Вы? Вы, Кира Августовна, просто не знаете...

**Кира.** Что?

**Миша.** Я не могу сказать...

**Кира.** Почему? Вы формулируйте.

**Миша** (*смотрит на часы*). О, простите, опять!.. Эти часы мне папа подарил, отдал, когда я у него был в последний раз в больнице. А ему подарил нарком за срочный ремонт какого-то корабля. Снял с руки и отдал. Швейцарские.

**Кира** (*трогает его за руку*). Хорошо ходят?

**Миша.** Очень. Минута в минуту. (*Задерживает её руку.*)

**Кира.** Вы что? Миша?

**Миша.** Извините. А знаете, тут ближайшее кино – «Метрополь», там разные залы, и всегда на какой-то сеанс можно попасть.

**Кира.** Если вам неудобно со мной, вы скажите. Вы, наверное, привыкли ходить с молодыми девушками.

**Миша.** С какими?

**Кира.** Я не знаю. Что же, у вас никакой девушки нет, подруги?..

**Миша.** Мы же в мужской школе, Кира Августовна! Из женской к нам только на вечера приходят.

**Кира.** Поступите в институт, там сразу всё изменится.

**Миша.** До института ещё далеко. (*Дотрагивается до её руки.*) Пойдёмте?

**Кира.** Куда?

**Миша.** В «Метрополь».

**Кира.** А на заседание своё не пойдёте?

**Миша** (*смотрит на часы*). Тогда не пойду. Позвоню только Вовке.

**Кира.** И Вовкам вашим скажите, объясните, что не нужно никаких собраний. Это не шутки, в самом деле, вы мне поверьте.

**Миша.** Всё-таки не понимаю, что плохого?

**Кира.** Пожалуйста, не понимайте, но мне поверить можете?

**Миша.** Да, конечно, вам я очень верю. Мне кажется, я всё могу вам сказать, и вы поймёте...

**Кира.** Хорошо, мой дорогой, в «Метрополь»! (*Поднимается, берёт его под руку.*)  
*От слов «мой дорогой» мальчик вздрагивает. О н и уходят.»*

В приведённом диалоге установка партнеров на фатическое общение очевидна: оба готовы обсуждать любые проблемы, могущие представить интерес для собеседника (на протяжении разговора тема несколько раз меняется, причём инициатива попеременно переходит от одного участника диалога к другому). Однако основной целью общения в данном случае является стремление каждого из говорящих закрепить и развить зарождающиеся между ними отношения, что становится особенно явным к концу диалога, когда на ведущее место выдвигается не собственно содержание высказываний, а тот смысл, который заключён «между строк», в подтексте. Это находит выражение и в изменении объёма реплик, которые в заключительной части диалогического фрагмента значительно более лаконичны, чем в начале, а также в возрастании роли авторских «подсказок» – ремарок, характеризующих в данном случае сопутствующие речевому общению элементы кинесического поведения персонажей (о Кире Августовне: *трогает его руку; поднимается; берёт его под руку;* о Мише: *задерживает её руку; дотрагивается до её руки; от слов «мой дорогой» мальчик вздрагивает.*)

В рассмотренном фрагменте драматургического диалога персонажи наделены примерно *равными коммуникативными правами*, обеспечивающими соответственно приблизительно одинаковые их возможности ведения разговора, что выражается в сходном объёме реплик, попеременном переходе инициативы от одного субъекта речи к другому (например, герои пьес поочередно задают вопросы, стимулирующие продолжение разговора) и т. д. Такие диалоги – с относительно равноправным статусом коммуникантов – нередки в современных пьесах, однако их нельзя назвать и особо распространёнными.

Диалоги, в которых уже при внешнем рассмотрении обнаруживаются постоянные нарушения смысловой и структурной целостности, а при более глубоком анализе выявляется такой характерный признак, как разнообразные «несоответствия» заключённого в диалогической речи содержания и его словесного, а также невербального оформления, возможно, на наш взгляд, квалифицировать (в противовес первому из выделенных типов – *унисонному*) как *диалоги диссонансного типа*. В коммуникативных ситуациях, сопровождающих диалоги подобного рода, между участниками общения в большинстве случаев возникают отношения, которым в той или иной степени присущ *межличностный антагонизм*, проявляющийся в очень широком диапазоне форм: от *перебранки, обмена колкостями, шутливой или иного рода словесной тикировки, а также дискуссии, спора* и под. до *выяснения отношений, ссоры, скандала* и т. д. Безусловно, спектр вербального (как и в целом дискурсивного) оформления такой палитры антагонистических отношений коммуникантов необыкновенно разнообразен. О некоторых моделях диссонансных диалогических форм писал В. В. Одинцов, включая в число диалогов подобного рода *диалог эмоционального отказа, отрицательную реакцию на вопрос, диалог встречного вопроса (вопрос направлен на диктум)*; представляется, однако, что окончательное заключение об отнесённости диалога к типу унисонных или диссонансных можно сделать лишь после тщательного анализа соотношения той или иной диалогической

модели и её конкретного речевого наполнения, а также особенностей композиционного устройства (таких, как *протяжённость реплик, их словесная наполненность* и др.). В то же время проблема исследования речевых диалогических форм, отражающих *разного рода антагонизм между участниками общения* (как в сфере практической коммуникации, так и в области художественной речи), по общему мнению исследователей, разработана ещё недостаточно.

Коммуникативно-стилистический анализ современного драматургического дискурса (последний справедливо был квалифицирован М. Угаровым как непосредственная речевая реакция на происходящее сегодня в обществе) представляется весьма перспективным исследовательским подходом, очевидно способствующим, с одной стороны, выявлению индивидуально-авторского своеобразия почерка драматурга (сфера стилистики художественного текста и поэтики), с другой – более полному уяснению взаимосвязи между экстралингвистическими параметрами коммуникативно-речевого взаимодействия и его собственно вербальной составляющей (область теории и практики речевой коммуникации).

### ЛИТЕРАТУРА

1. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика художественного текста / Н. С. Болотнова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – М. : Флинта; Наука, 2003. – С. 157 – 162.
2. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н. С. Болотнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта ; Наука, 2007. – 520 с.
3. Бюлер К. Теория языка / К. Бюлер. – М. : Прогресс, 1993. – 504 с.
4. Рощин М. Серебряный век (Сцены 1949 года) / М. Рощин // Совр. драматургия. – 2000. – № 2. – С. 39 – 72.
5. Селіванова О. Лінгвістична енциклопедія / О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2010. – 844 с.

УДК 811.161.1

*А. Е. Павленко,  
г. Таганрог, Российская Федерация*

### **«ДВУЯЗЫЧНАЯ ЭКОНОМИКА» КАК ОСНОВА ДЛЯ ВОЗРОЖДЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ И МИНОРИТАРНЫХ ЯЗЫКОВ**

Идея «двужычной экономики» относительно нова. На протяжении столетий языковое многообразие в пределах отдельно взятой страны традиционно рассматривалось как помеха на пути экономического и политического развития. В процессе централизации власти и рынка «малые» языки и территориальные диалекты объявлялись пережитком прошлого, мешающим прогрессу, признаком безграмотности и отсталости. В XX в. наступил перелом в отношении к подобным идиомам в результате успехов национальных движений, роста национального и языкового самосознания этносов и этнических групп, не являющихся доминирующими в том или ином государстве. В последние десятилетия (особенно начиная с 90-х гг. XX в.) поддержка и защита региональных и миноритарных языков (далее – РМЯ), стала неотъемлемым элементом внутренней политики большинства стран расширяющегося Евросоюза. Однако, и в этом регионе мира поддержка «малых» языков до недавнего времени рассматривалась преимущественно в рамках проблематики культурного строительства, а также его правового и административного обеспечения. Сформировался традиционный подход к данной теме, имеющий существенное социолингвистическое измерение. Он включает в себя следующие составные части:

1) признание роли «малых» языков как важного элемента культурного наследия и средства его передачи; 2) акцентирование правового и организационного аспектов проблемы, в том числе аспекта прав языковых меньшинств; и, наконец, 3) учет образовательной составляющей, охватывающей вопросы преподавания языка как родного и как иностранного [1, с. 3 – 9].

О других сферах функционирования языка применительно к РМЯ речь обычно не шла, что свидетельствовало о восприятии их как неполноценных – недоразвившихся или пришедших в упадок – идиомов. Главное, в чем отказывалось РМЯ – это их способность и возможность участия в экономической жизни общества. В общественном сознании, да и в восприятии их специалистами РМЯ не ассоциируются с прогрессом в материальной сфере и с экономическим процветанием. Они воспринимаются, скорее, как связующая нить со «старыми, добрыми» временами, с патриархальным укладом жизни, стремительно уходящим в прошлое. Правда, за последние полтора десятилетия в странах Евросоюза в отношении к РМЯ наметился определенный сдвиг. Принятие в 1992 г. Европейской Хартии региональных языков или языков меньшинств, безусловно, стало тем событием, которое существенно повлияло на судьбы «малых» языков и на отношение к ним властей. В тексте Хартии в статье 13-й «Экономическая и общественная жизнь» упоминаются меры, способствующие расширению использования РМЯ в хозяйственной деятельности [2]. Конечно, получения сиюминутной экономической выгоды от этой политики ожидать не приходится. Какой-либо отдачи здесь можно ожидать лишь в долгосрочной перспективе, и выразаться она будет скорее в сохранении и развитии культурного наследия, гармонизации жизни соответствующих языковых коллективов, а также в реализации прав и свобод граждан. Безусловно, следует стремиться к тому, чтобы процесс решения всех этих задач был по возможности экономически рентабелен и способствовал повышению благосостояния региона и каждого отдельно взятого носителя «малого» языка. Тем самым экономика, учитывающая язык как фактор регионального развития, выступает как важная составляющая языкового строительства.

В литературе последних лет можно встретить несколько вариантов обоснования целесообразности вовлечения РМЯ в экономический процесс. Так, 1) А. Прайс указывает, что, поскольку любой язык выступает в качестве носителя накопленного человеческого опыта, включая производственный, эффективность и творческий характер хозяйственной деятельности могут возрасти, если повысить статус «малых» языков до уровня, необходимого для их успешного функционирования в экономической сфере [3]; 2) ряд авторов, занимающихся вопросами поддержки РМЯ, пытается использовать наработки, имеющиеся в таких разделах экономической науки, как исследования а) развивающихся экономик (развивающихся стран), а также б) регионального экономического развития (на материале отсталых регионов развитых стран) [4; 5]; 3) в рамках макроэкономической проблематики некоторые исследователи указывают также на то, что бюджетная поддержка проектов, посвященных РМЯ, могла бы способствовать общему росту деловой активности в соответствующих регионах, вызывая своего рода «цепную реакцию» в разных отраслях [6; 7]. Кроме того, среди специалистов широко распространен взгляд, который основывается на трактовке того или иного языка как культурного ресурса и, соответственно, разновидности общественного достояния. Подчеркивается, что языковое многообразие настолько же желательно и полезно, что и многообразие природных ресурсов, имеющихся в распоряжении общества.

Задача защищать и преумножать культурное и языковое многообразие получает социально-экономическое обоснование как одно из условий обеспечения высокого качества жизни общества. Для этого необходимо выработать и проводить

соответствующую политику, поскольку без поддержки и регулирования процесс развития РМЯ почти неизбежно приведет к их упадку, что сделает неактуальной саму идею «языкового многообразия».

В настоящее время «экономика языка», или лингвоэкономика, уже превратилась в самостоятельную дисциплину, и вопросы поддержки и развития РМЯ составляют один из ее важных разделов. В зависимости от конкретной языковой ситуации в том или ином регионе или государстве могут расставляться приоритеты в области языковой политики и увязывания ее с политикой экономической. При этом вышеперечисленные подходы могут использоваться выборочно и в различных комбинациях.

Сегодня в непрестом положении находятся многие РМЯ – фризский, астурийский, галисийский, окситанский, гэльский и ряд других. Очевидно, что перед органами, отвечающими за поддержку и развитие РМЯ, стоят непростые задачи. Даже если в экономике того или иного региона или государства удастся создать нишу для функционирования соответствующего языка, добиться потом заметного прогресса бывает очень нелегко. Конкуренция с доминирующим языком оказывается чрезвычайно серьезным препятствием на пути построения двуязычной экономики. Важнейшей проблемой является нежелание частного сектора принимать участие в этой работе. Задача структур, ответственных за языковое развитие, заключается в том, чтобы разъяснить общественности, и прежде всего работодателям, историко-культурное значение РМЯ и необходимость развития их социальных функций и включения в экономическую жизнь региона. В связи с этим необходимо объединение сил всех слоев общества, воспитание уважительного отношения к исконному языку и сознательного отношения к потребностям и задачам его развития.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Grin F. Language policy evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages / F. Grin. – London, 2003.
2. European Charter for Regional or Minority Languages, Council of Europe. Strasbourg, 1992 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/148.htm>.
3. Price A. The Diversity Dividend Language, Culture and Economy in an Integrated Europe / A. Price // Living Languages Series, Brussels: European Bureau of Lesser-Used Languages. – 1997. – No. 5.
4. Arcand J.-L. Development economics and language: The earnest search for a mirage? / J.-L. Arcand // International Journal for the Sociology of Language. – 1996. – No. 121. – P. 119 – 157.
5. Keane M. Regional Development and Language Maintenance / M. Keane, B. Griffith and J. Dunn // Environment and Planning. – 1993. – A/25. – P. 399 – 408.
6. O’Cinnéide M. Local Socio-Economic Impacts Associated with the Galway Gaeltacht / M. O’Cinnéide and M. Keane. – Galway, 1988.
7. Chalmers D. Economic impact of Gaelic arts and culture. PhD thesis / D. Chalmers. – Glasgow : Caledonian University, 2003.

УДК 82.0

*С. А. Кочетова,  
г. Горловка*

### «РОЖДЕСТВЕНСКИЙ РАССКАЗ» В. НАБОКОВА: РАЗРУШЕНИЕ КАНОНА

В творчестве русских модернистов жанр рождественского рассказа претерпевает некоторые изменения. Вспомним, что, как правило, рождественский рассказ

выстраивается по своим законам: характеризуется преобладанием христианско-нравственной проблематики, направлен на осмысление судьбы и поведения, мыслей и поступков героев, ориентированных на евангельские заповеди. В традиционном рождественском рассказе обязательно наличие каких-либо чудесных событий, провоцирующих духовное прозрение и перерождение героя. Для традиционного рождественского рассказа характерна обязательная разработка образа ребёнка в контексте комплекса христианских мотивов, образов и символов. Специальное рассмотрение различных уровней поэтики произведения позволяет проанализировать «соответствие / несоответствие» этого текста жанровому канону.

Уже в экспозиции набоковского «Рождественского рассказа» мы знакомимся с действующими персонажами произведения. Святой вечер начинается с визита к Новодворцеву молодого писателя, надеющегося получить от признанного в литературной среде мастера рецензию на своё произведение. Молодого писателя сопровождает критик, который исполняет роль мэтра, снисходительно благословляющего на трудное поприще юного прозаика.

Завязкой рассказа являются замечания критика о том, что на дворе уже Сочельник, и некогда «в сей день, ваша братия строчила рождественские фельетончики...» [1, с. 532]. Все трое обсуждают идею написания нового рассказа. Но когда молодой писатель вспоминает о случае из жизни, критик считает его сюжет малоподходящим для будущего рассказа. Он предлагает более яркий замысел: «Можно острее поставить. Борьба двух миров. Все это на фоне снега» [1, с. 533].

Рождество как святой праздник, как грань между старым миром и рождающимся новым не представляет для героя никакого интереса. Сакральность события утрачивается и наполняется содержанием только тогда, когда он начинает представлять свое будущее признание после написания именно этого рождественского рассказа. Воображение рисует ему день, когда критик будет вспоминать тот самый вечер, когда родилось это выдающееся произведение. Именно эти мысли настраивают героя на борьбу за более яркую славу и признание, он подпитывает себя надеждой и новыми ожиданиями вдохновения.

Все попытки Новодворцева поймать «дуновение» вдохновения рушатся. «Щекочущая пустота» [1, с. 533], как правило, ранее сопровождавшая желание писать – не оказывается продуктивной. Герой смотрит в окно, но ни сияющий месяц, ни наблюдение за соседским домом не помогают в создании рассказа. Вот, наконец, он чувствует, что нашел то главное, с чего следует начать, – с описания праздничной ёлки. В. Набоков предлагает читателю ознакомиться и прочувствовать хрупкий мир творческого процесса – рождения нового литературного произведения. Процесс появления художественного творения смело уподобляется автором процессу рождения Всевышнего. Суть набоковской философии творческого процесса заключается в его неуправляемости, неподвластности земным желаниям и расчётам.

Высшей точкой идейного напряжения повествования стало решение героя отразить в своем повествовании не человеческие взаимоотношения, а идеологические убеждения. Происходит подмена истинных ценностей ложными. Живые чувства не нужны, а надуманные классово обусловленные социально-политические «страдания» будут приняты редакторами. Измена своему творческому порыву снимает конфликт. Нет конфликта, нет противоречий, есть только конъюнктура, мертворождённая и потому приводящая к «тусклой славе, тусклой...» [1, с. 535]. Великий праздник Рождества не порождает творчества, так как побеждает не вечное, а сиюминутное. Праздничная атмосфера дарит герою надежду, но он сознательно от этой надежды отказывается. Герой обречён на противоестественный эксперимент насилия над чистыми душевными порывами – побеждают социально и политически значимые

факторы.

Система персонажей набоковского произведения частично вписывается в жанровый канон рождественского рассказа. У В. Набокова в рассказе нет образов ангелов, ребёнка, нет образа Иисуса Христа. Примечательной является функция образа критика – катализирующая и провокативная. Критик подталкивает героя к выбору: быть как все или пойти против течения. Дуальность персоны в образе критика чувствуется даже в его описании, вытросенном на контрасте. Но истинная роль этого персонажа представлена автором в эпизоде, когда критик подсказывает Новодворцеву возможные дальнейшие творческие шаги, которые могли бы способствовать демонстрации мастерства, освежающей угасающую славу. Чувства Новодворцева по отношению к критику эволюционируют: от переживания «издевательского тона» [1, с. 533] и сомнений в его, Новодворцева, оригинальности до невысказанной благодарности за подсказку идеи.

Образ молодого писателя Антона Голого представляет в рассказе новое поколение. В канун Рождества должен явиться новый человек. Но надежд этот образ начинающего писателя не оправдывает. Он не жизнеспособный, хотя и обладает неким характером для реализации амбиций. Автор актуализирует мысль о том, что «быть подающим надежды» недостаточно. Необходимо бороться за своё место в жизни. Ни благосклонность маститого писателя, ни протекция критика не смогут заменить собственных усилий Голого. Заявленный тезис отсветом с образа Антона Голого уходит на образ Новодворцева. Критик подсказывает Новодворцеву, как оживить литературное имя и репутацию. Но в то же время критик, приведя с собой Антона Голого, «напоминает» мэтру о необходимости действовать, предпринимать усилия, иначе... ему на смену придут новые поколения мастеров художественного слова, бесстыдно перепевающих чужие мотивы и темы. Новодворцев стоит перед выбором: либо написать что-то стоящее, либо сдать позиции, в результате чего героя ждёт дальнейшее угасание его и без того тусклой славы. Однако, как Антон Голый не смог стать новым человеком под Рождество, так и Новодворцев не способен переродиться в настоящего мастера. Чудо как обязательного элемента рождественского рассказа не произошло.

Очевидно, что «Рождественский рассказ» В. Набокова отличается от жанрового канона. Так, в произведении нет чрезвычайных чудесных событий, предопределяющих таинственный характер Сочельника. Система персонажей рассказа не включает обязательный для жанрового канона образ ребенка. Кроме того, канва повествования не содержит имплицитных или эксплицитных аллюзий на религиозный характер мировосприятия героев. В то же время можно чётко определить, что событийный план повествования соответствует периоду празднования рождественских праздников. Основной идеей произведения становятся размышления о жизни, воспоминания, главным образом, навеянные именно рождественской атмосферой и мыслями об уже вечном символе праздника – ёлке. «Обновлённым» является канон жанра рождественского рассказа, поскольку в рассказе в закодированном виде показаны социальные противоречия, существовавшие после установления Советской власти.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Набоков В. В. Рождественский рассказ / В. В. Набоков // Набоков В. В. Собр. соч. : в 5 т. Русский период. – СПб. : Симпозиум, 1999. – Т. 2. – С. 530 – 535.

### ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНОГО ФАКТОРА НА РЕЧЕВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОММУНИКАНТОВ

Коммуникативно значимой в маритальном диалогическом дискурсе становится категория гендера, рассматриваемая как проявление психологических, социальных, культурных особенностей, которые люди принимают как стереотипные модели поведения мужчин и женщин [1 – 4].

Совокупность гендерных вербальных компонентов позволяет судить о стереотипах, зафиксированных женским и мужским мировидением в рамках маритального диалогического дискурса. Например, и мужчины, и женщины в английской лингвокультуре сходятся в вопросе о том, что современные женщины отличаются от женщин предыдущих поколений. Так, высказывание *“Women’s lives have changed, and we’re all more independent now, with careers...”* [4, с. 23] произносится женой. Высказывание же: *“Nowadays the women do be the bosses everywhere”* [5, с. 6] произносится мужем. На основании совпадения гендерно-специфичных стереотипов делается вывод о том, что современные женщины обладают значительной степенью власти и влияния.

В высказываниях, направленных на представителей противоположной гендерной идентичности, характеристика реализуется как оценка. Этот вывод подкрепляется большим количеством интенсификаторов и других языковых способов усиления экспрессивности и эмотивности высказываний, которые свидетельствуют о сдвиге от дескриптивного к оценочному смыслу. Например, в высказывании жены: *“We are not saying that all men cheat. But all men do think about it”* [2, с. 56] наличие показателя всеобщности, выраженного местоимением *all*, подчеркивает экспрессивность высказывания, эмфатическая конструкция с глаголом *do* также усиливает «эмотивную» сторону оценки.

При характеристике представителей противоположной гендерной идентичности женщины эксплицитно дают им негативную оценку: *“All men are untrustworthy”* [1, с. 49]. Мужчины, характеризуя представительниц противоположной гендерной идентичности эксплицитно, дают им положительную оценку: *“Women nowadays are always in great shape”* [3, с. 79].

В высказываниях супругов, направленных одновременно на представителей своей и противоположной гендерной идентичности, присутствует сравнение, причем представители своей гендерной идентичности характеризуются с положительной оценочностью, а противоположной – с негативной. Например, высказывание жены: *“I think women understand women better than men”* [5, с. 86]; *“But you don’t go round wearing your commitment problem on your sleeve like every bloody man over the age of twenty does these days”* [6, с. 42]; высказывание мужа: *“Men get more attractive when they get older and women get less attractive”* [4, с. 28]; *“It was so much easier to be idiotic and flirtatious and coy and have no brain when you were supposed to be a woman”* [2, с. 57].

Еще одной гранью вопроса явилось влияние гендерной принадлежности супругов на формирование синтаксической структуры высказываний и способов их языковой подачи. Для речи жены характерна сложноподчиненная структура предложений и линейное построение высказываний, в то время как для речи мужа более характерным оказалось употребление простых предложений и нарушение логического порядка следования высказываний, что подтверждает мнение Д. Таннен о повышенной речевой активности женщин в межличностном супружеском общении [5].



Импликация в высказываниях в основном вводится с помощью сопоставительной конструкции (*like...*), риторического вопроса с *how many*: “*You know, you put up those shelves in my room the other day without even asking! How many men would do that?*” [3, с. 65] и часто присутствует в придаточных предложениях полипредикативных единиц: “*It’s time that man, as a species, grew up*” [5, с. 42].

На основании выявленных стереотипов, зафиксированных в английской лингвокультуре, было установлено, что в репрезентации образа женственности в маритальном диалогическом дискурсе наблюдается динамика изменения представлений о женщинах от патриархальных к эгалитарным.

В репрезентации образа женственности в маритальном диалогическом дискурсе наблюдается тенденция андрогинии – проявления у женщин «мужских» черт характера. Образ жены несет в себе положительную оценку и ассоциируется с независимостью и самостоятельностью, что свидетельствует об изменении гендерных ролей женщин.

В репрезентации же образа мужественности подобной динамики не было зафиксировано в рассмотренном корпусе примеров. Мужской образ ассоциируется с такими архетипическими характеристиками, как склонность преследовать «дичь», бороться за свою «добычу», испытывать азарт от «погони»: “*You (men) want you to be unavailable so they can pursue you...*” [4, с. 79], преодоление препятствий и преград, как полигамность, агрессивность и т. д.

Установлено, что экспрессивность речи при характеристике представителей противоположной гендерной идентичности как в эксплицитных, так и в имплицитных высказываниях свойственна и жене, и мужу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Мартинюк А. П. Регулятивна функція гендерно маркованих одиниць мови (на матеріалі сучасного англомовного публіцистичного дискурсу) : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра філол. наук : спец. 10.02.04 “Германські мови” / А. П. Мартинюк. – К., 2006. – 40 с.
2. Семенюк А. А. Гендерні та вікові особливості кооперативної мовленнєвої поведінки в сімейному дискурсі (на матеріалі сучасної англійської мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук : спец. 10.02.04 “Германські мови” / А. А. Семенюк. – Донецьк, 2007. – 20 с.
3. Солошук Л. В. Вербальні і невербальні компоненти комунікації в англомовному дискурсі : монографія / Людмила Василівна Солошук. – Х. : Константа, 2006. – 300 с.
4. Ставицька Л. О. Сучасний стан лінгвогендерологічних досліджень в Україні / Л. О. Ставицька // Мовознавство. – 2008. – № 2 – 3. – С. 236 – 246.
5. Таннен Д. Ты меня не понимаешь. (Почему мужчины и женщины не понимают друг друга) / Д. Таннен. – М. : Вече Персей АСТ, 1996. – 353 с.

#### Источники

1. Brooks M. Loose connections / M. Brooks. – London : Futura, 1995. – 173 p.
2. Cussler C. Inca gold / C. Cussler. – N. Y. : Rockefeller center, 1994. – 537 p.
3. Darcy E. A wedding to remember / E. Darcy. – London – Sydney : Harlequin Enterprises II B. V., 2001. – 256 p.
4. Rendell R. Blood Lines / R. Rendell. – London : Arrow, 1996. – 212 p.
5. Sallis S. Sea of dreams / S Sallis. – Berlin : Corgi books, 2001. – 413 p.
6. Worboyes S. Over Bethnal Green / S. Worboyes. – London : Hodder & Stoughton, 2000. – 442 p.

ЖАРГОННЫЕ МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МИФОГЕНЫ  
СОВРЕМЕННОГО МЕДИАПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Медиаполитическая метафора всегда была одним из наиболее влиятельных языковых средств, позволяющих сделать информацию не только общедоступной, но и оперативно воздействующей и спонтанно воспринимаемой. Описывая системообразующие признаки политического дискурса, Е. И. Шейгал обосновала, на наш взгляд, абсолютную зависимость этого вида дискурсивной деятельности от тропеического принципа организации. Так, специфика информативности политического дискурса влечет за собой «примат ценностей над фактами», преобладание иррационального и эмоционального; смысловая неопределенность приводит к размытости семантических границ и идеологической полисемии, которая, как всякая полисемия, является базой для создания метафоры. Фантомность, фидеистичность (проявление магической функции языка), эзотеричность (тайноречие) и др. свойства медиаполитического дискурса свидетельствуют о том, что его невозможно представить без метафоры [16, с. 44 – 58].

Во все времена метафора в СМИ выполняла роль маркера, дающего готовую ситуативно-смысловую модель оценки. Безусловно, в постсоветскую эпоху публицистическая метафора радикально изменилась и внешне, и внутренне. Появилось много работ, посвященных языку медиа и метафоре в «новом» языке «новых» СМИ (М. Р. Желтухина, А. П. Чудинова, В. И. Шейгал, Э. В. Будаев, Э. В. Михалева и др. [1 – 16]).

*Цель* статьи – анализ метафорической картины мира современного медиаполитического дискурса, в значительной степени отражающего глубинные противоречия нашего сознания и социума.

Медийной метафоре свойственно выступать в функции ярлыка, метки, пропагандистского штампа, навешиваемого на политического оппонента — лицо или группу лиц, которым приписывают вину за сложившуюся ситуацию. Многие современные исследователи языка СМИ говорят о том, что «наклеивание ярлыков» — обязательный ритуал для общественных, социально-политических конфликтов. Особо следует отметить, что «репертуар» таких ярлыков-метафор будет отличаться в зависимости от политической ангажированности различных медиа.

Как показывает наш анализ, в украинском медиаполитическом дискурсе регулярно используются следующие фреймовые источники метафор: 1) фрейм «**Театр, цирк, шоу**» (*политическое шоу, силовой сценарий, театр абсурда, топ-игроки, политики на манеже, политическое представление, кульбиты власти, политический стриптиз*); 2) фрейм «**Война, армия**» (*ударная сила, минное правовое поле, жажда реванша, заложники ситуации, предвыборная атака, агитационный штурм*); 3) фрейм «**Природа, животные**» (*тушки коалиции, собачьи бои в Раде, политический вольер, крыло партии, белые вороны в партии, затхлая атмосфера, рассадник коррупции, политики превратились в овощей-конформистов*); 4) фрейм «**Болезнь**» (*оглохшая к мнению граждан страна, вскрыть гнойники коррупции, буйные депутаты, эпидемия диктатуры*); 5) фрейм «**Спорт**» (*избирательный марафон, сойти с предвыборной дистанции, аутсайдер выборов, получить красную карточку от президента*); 6) фрейм «**Профессиональная деятельность**» представлен различными слотами: а) слот «**Бизнес**» (*кредит доверия, политические дивиденды, партнеры по политическому бизнесу, политическая сделка*); б) слот «**Компьютерные технологии**» (*перезагрузка*

*власти, чайник в политике, юзер в политике, админ в партии*); в) слот «**Политическая деятельность**» (*правильная галочка в бюллетене, вброс голосов, явка избирателей, номер один в списке, избирательная карусель, предвыборное лукавство*); 7) фрейм «**Жизнь, быт**» (*политическая кухня, социальные подачки, слуги народа, глухая стена безразличия, страны – новички ЕС*); 8) фрейм «**Медицина**» (*шоковая терапия, инъекции популизма, прививка демократии, реанимационные действия правительства, средняя температура по стране*) и др.

Учитывая тот факт, что метафора – «наиболее продуктивное средство приспособления языка к постоянно видоизменяющемуся отражению мира и миропониманию» [12, с. 72 – 81], огромный научный интерес представляют наблюдения, связанные с изучением смены метафорических парадигм (фреймов и слотов).

В связи с чрезвычайно высокой степенью концентрации, вращая аргологических и сленговых средств в язык политического дискурса можно предположить, что ряд ключевых, концептуально значимых для медиаполитического языка слов, транспонированных из арго, молодежного сленга или наркожаргона (*кинуть (кидалово), обломаться (облом), беспредел, прогнуть (прогиб), мочить (мочилово), раскрутить (раскрутка), халява, крыша (крышевать), разборка, крутой, откат* и др.), стали метафоризироваться и создавать разветвленные ряды тропических средств.

Каждый из вышеназванных жаргонизмов рождает пучки концептуальных метафор, вызывает аксиологические ассоциации. Такие метафоры отражают и определяют жизнь и ценности социума. СМИ, используя их, привлекают и используют внимание адресата, а также формируют стереотипы восприятия политических реалий, изменяют направление политических (и не только) приоритетов.

Значительную часть метафор, созданных с помощью жаргонно-просторечных средств, составляют те, которые обладают концептуальной дискурсивно-контекстной семантикой. Это такие, на наш взгляд, образные средства, которые и вне контекста содержат в себе экспрессию дискурса, осколками которого они являются, несут в себе эмоциональную память о речевом акте, их породившем. Например: *Базар в горсовете* (заголовок); *политический лохотрон; крышевание бизнеса; политический откат; торговля фейсом; государственная грабировка; шестерки в партии; заначки Национального банка; в БЮТе сплошной отходняк; государство должно стоять «на шухере»; партийные отморозки; Украина-российский совет в доле* и др.

В результате такого сращения политического и уголовного жаргонов происходит объединение этих сфер в сознании адресата. Такого рода семантический, стилистический, эмоционально-экспрессивный и – шире – мировоззренческий симбиоз приводит к глобальным переоценкам ценностей и смене морально-нравственных ориентиров современного социума.

Совершенно очевидным является то, что использование элементов других профессиональных, корпоративных жаргонов (юридического, чиновничьего, компьютерного и др.) носит спорадический характер и в большинстве случаев объясняется решением локальных стилистических задач (передачи эмоционального состояния, особенностей речи, создания иронического эффекта и т. д.). Тогда как использование элементов арго обусловлено более глубокими прагматическими целями, направленностью на реализацию иллокутивных задач высказывания.

Актуальным в рамках рассматриваемой проблемы является также и то, что значимую моделирующую функцию в структуре современного медиаполитического жаргона выполняют элементы наркожаргона, формируя, в частности, сквозную метафору «Государство – больной организм».

Примеры: 1. *Правительство под кайфом*; 2. *...народ явно сам хочет подсесть на*

*эту отравленную ядом безответственного популизма иглу; 3. Его даже не пугает будущая крутая ломка привычного уклада жизни. Все больше «идеологически обкуренных» появляется сегодня на улицах украинских городов и сел; 4. Министры не могут слезть с дискуссионной иглы.*

Наркожаргон, так же как и арго, сленг, представлен в медиаполитическом дискурсе и как средство общения политиков. Таким образом, политики включены в общую метафорическую модель как субъекты в роли – «больные», «наркоманы»: *«А с таким объемом инвестиций мы от ломки загнемся!» – перешел на жаргон теневой премьер-министр».*

Представленные примеры наглядно демонстрируют механизм формирования тропеической речевой субкультуры медиаполитического дискурса. Коллективное бессознательное (коннотативное) не просто черпает языковой материал из сниженных (внелитературных) подсистем, контекстная семантика этих образных средств травестируется, наполняется неким карнавализованным смыслом. Подобные семантические приращения приводят к аксиологическому снижению темы, идеи, мотива нарратива и всего дискурса в целом.

Современная жаргонно-просторечная метафора является не столько риторическим приемом, сколько особой познавательной (когнитивной) моделью, с помощью которой мир и описывается, и прогнозируется, и навязывается как картина мира.

Можно утверждать, что жаргонные метафоры стали концептуальными мифогенами нашей политической реальности. Они так же, как оруэлловский новояз, представляют собой язык с замещенными смыслами и являются мощным орудием манипуляции. Их манипуляционная природа состоит в наличии двойного воздействия: наряду с метафорическими жаргонизированными смыслами они получили политико-социальную метафорическую семантику и в результате такого сращения обладают взрывоопасной, разрушительной тропеической энергетикой. Манипулятор всегда уверен в том, что, посылая с помощью этих образных средств «закодированный» сигнал, разбудит в сознании адресата те образы, которые ему нужны. С. Кара-Мурза считает, что скрытое воздействие всегда опирается на «способность создавать в сознании образы, влияющие на чувства, мнения и поведение. Искусство манипуляции состоит в том, чтобы пустить процесс воображения по нужному руслу, но так, чтобы человек не заметил скрытого воздействия. То есть образы, как и слова, обладают суггесторным значением и порождают цепную реакцию воображения... Двадцатый век показал немислимые ранее возможности знаковых систем как средства власти» [6, с. 98 – 99].

Осмелимся добавить, что XXI век пойдет дальше в совершенствовании своих манипулятивных технологий и к «семантическому террору» добавит «метафорический террор» – «убийство» слов, обладающих глубокими множественными смыслами, ради подмены этих смыслов и использования их в создании новоязов и мифогенов. Именно по этому пути идут современные медиа, нещадно эксплуатируя жаргонные (прежде всего арготические) образы. Кто бы мог представить себе этот глубоко манипулятивный и изощренный способ использования жаргонных средств в далеких уже «лихих» 90-х, когда журналисты «щеголяли» друг перед другом жаргонными словечками как средством проявления то ли свободы слова, то ли беспредела и вакханалии. Метафоры, созданные на базе криминальных жаргонизмов и словами «лагерной тематики», тогда тоже встречались, но это были частные случаи. Сейчас же концептуальные жаргонные метафоры, обладая суггесторным значением и оценкой, создают специфическую криминальную картину мира, порождают цепную реакцию воображения, резко снижают порог усилий, необходимых для восприятия сообщения, и

являются мощным манипулятивным средством.

Многочисленные жаргонизированные метафоры стали привычными образными средствами современного медиаполитического дискурса. Можно предположить, что они заменили пропагандистский официоз советских времен и стали идеологизированными клише, симулякрами новейшего поколения. В подобной метафорике кроются не только инвариантные признаки языка власти, в них культивируются мнимые денотаты, разрываются, отдаляясь друг от друга, вербальный и предметный миры. Подобные дискурсивные явления можно считать мифогенами нашего времени, поскольку с помощью активного внедрения подобных тропеизмов, лишенных денотативной основы, виртуализирующих действительность, порождаются новейшие мифы, которые, в конечном счете, лишают адресата способности к полноценной самостоятельной ориентации и почти всецело подчиняют его целям манипуляторов.

Иначе говоря, несмотря на то, что образный инструментарий современных медиа полярно отличается от пропагандистского лексикона времен тоталитаризма, человек продолжает оставаться в информационном рабстве – сейчас его заставляют смотреть на мир через жаргонно-просторечную систему ценностей и оценок.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры : сб. науч. тр. / общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М. : Прогресс, 1990. – С. 5 – 32.
2. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 263 с.
3. Баранов А. Н. Словарь русской политической метафоры / А. Н. Баранов, А. Н. Караулов. – М. : Помовский и партнеры, 1994. – 351 с.
4. Елистратов В. С. Словарь русского арго / В. С. Елистратов. – М. : Рус. словари, 2000. – 694 с.
5. Желтухина М. Р. Тропологическая суггестивность масс-медиального дискурса : о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ / М. Р. Желтухина. – М. : Волгоград : ВФ МУПК, 2003. – 656 с.
6. Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием / С. Кара-Мурза. – М. : Эксмо, 2004. – 832 с.
7. Космеда Т. А. Историко-політичний дискурс: особливості репрезентації ключових слів ХХ сторіччя // Наук. зап. Луган. нац. ун-ту : зб. наук. пр. [Пред'явлення світу в гуманітарних дискурсах] / Т. А. Космеда. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – Ч. 1: Філологічні науки. – С. 45 – 56.
8. Метафора в языке и тексте / под ред. В. Н. Телия. – М. : Наука, 1988. – 176 с.
9. Моченов А. В. Словарь современного жаргона российских политиков и журналистов / А. В. Моченов, С. С. Никулин, А. Г. Ниясов, М. Д. Саввоитова. – М. : Рус. яз., 2003. – 384 с.
10. Никитина Т. Г. Так говорит молодежь : словарь сленга / Т. Г. Никитина. – СПб. : Фолио-Пресс, 1998. – 592 с.
11. Пастухов А. Г. «Не до икры» : предварительный анализ медиаоценок кризисного дискурса / А. Г. Пастухов // Наук. зап. Луган. нац. ун-ту : зб. наук. пр. [Пред'явлення світу в гуманітарних дискурсах] . – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – Ч. 1 : Філологічні науки. – С. 89 – 103. – (Вип. 8).
12. Пристайко Т. С. Метафора и научная картина мира / Т. С. Пристайко // Наук. зап. Луган. нац. ун-ту : зб. наук. пр. [Норми та парадокси свідомості й мислення]. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – С. 72 – 81. – (Вип. 6. Серія: Філологічні науки).
13. Синельникова Л. Н. Языковые симулякры как материализованная энтропия, или В мире заблуждений / Л. Н. Синельникова // Наук. зап. Луган. нац. ун-ту : зб. наук. пр. [Структура представлення знань про світ, суспільство, людину : у пошуках нових змістів]. –

Луганськ : Альма-матер, 2003. – Т. 1 : Філологічні науки. – С. 216 – 230.

14. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира / В. Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке : сб. науч. тр. – М. : Высш. шк., 1998. – С. 173 – 204.

15. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале. Когнитивное исследование политической метафоры (1991 – 2000) / А. П. Чудинов. – Екатеринбург : Урал гос. пед. ун-т, 2001. – 238 с.

16. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – М. : Гнозис, 2004. – 326 с.

УДК 811.161.2'28'276.11

*Е. Н. Санченко,  
г. Луганск*

### **ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-ЯЗЫКОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЭЛИТАРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

Процессы познания языка и становления личности тесно взаимосвязаны. Поэтому в речевой деятельности элитарной языковой личности (далее – ЭЯЛ) находят отражение общественно-социальное, территориальное, воспитание в национальной культуре и т. д. Эти особенности проявляются на разных уровнях языка (например, лексическом, фонетическом, морфологическом, фразеологическом).

*Цель* статьи – описание факторов, влияющих на становление элитарной языковой личности.

Выделяя большое количество факторов, влияющих на речь конкретного человека (форма речи (устная или письменная), характер условий (официальный / неофициальный), характер отношений между теми, кто говорит, физическое и психологическое состояние адресанта и адресата, характер самого процесса общения (персональный, массовый, публичный, непосредственный, косвенный), возрастные, половые особенности, социально-ранговое соответствие или несоответствие партнеров общения и др.), считаем, что влияние родного говора на характер речи элитарной личности является существенным и определяющим.

ЭЯЛ всегда нестандартная. Главным признаком становления языковой личности, хотя и не единственным, является экстралингвистический фактор. Именно такое предположение выдвигает О. Сиротина, когда рассматривает факторы, влияющие на формирование неэлитарных типов речевой культуры [5].

К другим факторам, которые принимают участие в становлении ЭЯЛ и которые, по нашему мнению, являются также важными в развитии языковой элитарности, Т. Кочеткова относит следующие: семью, место рождения, естественный интеллект, среда обитания, полученное воспитание, раннее приобщение к книге (имеем в виду самостоятельное чтение классических прецедентных текстов, в том числе поэтических), постоянное желание получать новую информацию по разным каналам (газеты, радио, телевидение, кино, театр и т. п.), хорошее образование, непрерывное самообразование, высокий профессионализм, социальная значимость, многочисленная и разнообразная речевая деятельность, повышенное чувство беспокойства и ответственности за происходящее, всяческое уважение к любому собеседнику [2, с. 93].

Писатели, ученые, передовые культурные деятели преимущественно общаются на языке, своими фонетическими (фонологическими) признаками, морфологическим и синтаксическим строением близком к литературному языку. Хотя в речи элитарных личностей, которые являются выходцами из разных ареалов, имеются специфические

черты.

Этот вопрос стал предметом рассмотрения многих социо- и психолингвистов. Они утверждают, что в процессе общения происходит переключение кодов, т. е. использование говорящим с помощью матричной речи средств другого (внедряемого) языка. Под языковым кодом мы понимаем „совокупность языковых средств, используемых с коммуникативной целью, которая характеризуется определенной однородностью”, а под переключением кодов – „использование говорящим в процессе общения с помощью матричного языка (диалекта, стиля) средств другого (внедряемого) языка, связанного с изменением одного или нескольких параметров коммуникативного акта” [4, с. 4]. Функциональное распределение кодов, входящих в состав социально-коммуникативной системы, приводит к тому, что говорящий, владея общим набором коммуникативных средств, использует их поочередно в зависимости от условий общения [Там же]. Параллельное сосуществование в сознании элитарной личности двух языковых систем обуславливает возникновение двух систем речевых навыков. Вследствие этого, как отмечает М. Михайлов, элементы одной языковой структуры часто переносятся в систему другого языка, а употребление обоих языков происходит у элитарной личности в зависимости от условий и видов речевой деятельности [3, с. 199].

Переключение с языка на язык в зависимости от изменения темы общения объясняем тем, что определенная тема разговора может быть связана в сознании элитарной личности с одним из двух языков. К социофакторам, влияющим на выбор языка представителя элиты, во многих ситуациях относятся нормы речевого этикета. Иногда прослеживается связь между переходом с одного языка на другой и правилами вежливости, вербальными стереотипами в обращениях, поздравлениях и прощаниях. Эти группы стереотипов этикетного характера, а также афоризмы, пословицы или поговорки в таких случаях у элитарной личности ассоциируются с определенным языком.

Кодовое переключение может проявляться не только в виде отдельных лексем, устойчивых словосочетаний, фраз, но и целых предложений или даже больших отрезков речи, которые образуют надфразовые единства. После чего говорящий может снова вернуться к языку, на котором начинал общение, или продолжить общение на языке, на который он был вынужден переключиться.

В процессе изучения речи ЭЯЛ следует учитывать весь комплекс факторов социально-языкового взаимодействия, которые влияют на переключение языкового кода. Среди факторов, являющихся причиной кодовых переключений, выделяют эндогенные (эстетический фактор, эмоциональное возбуждение, эмоциональное восприятие языков, необходимость цитирования, цель коммуникативного акта, этническое осознание говорящего) и экзогенные (социальные стереотипы, престиж языка, распределение сфер функционирования языков, языковая ситуация, социальные роли коммуникантов, социальный статус, образование, возраст, тема общения, нормы речевого этикета) [1, с. 193].

Наибольшее влияние среди экзогенных факторов имеют коммуникативная сфера, ролевое поведение коммуникантов, социальные стереотипы, престиж языков, тема общения, а среди эндогенных – необходимость цитирования, эмоциональное восприятие языков, этническое самосознание говорящего. Социальные факторы, детерминирующие речь, взаимодействуют с собственно психологическими факторами влияния на личность [1, с. 195]. Но не надо забывать о генетической языковой памяти элитарной личности, которая может быть сильнее любого фактора. В речи элитарных представителей мы находим те явления, которые вследствие многократных проявлений стали привычными и закрепились в употреблении, хотя тот или иной вариант

произношения не является нормативным. Часто диалектные элементы не фиксируются тем, кто говорит, и не проходят стадию самокоррекции, даже если их появление в высказывании мешает коммуникации.

Таким образом, каждая ЭЯЛ является личностью активной, умной, цивилизованной, творцом культурных ценностей и воспитывает тех, кто ее окружает, а также влияет на культуру нации.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бурда Т. М. Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму (молодіжне середовище м. Києва) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. – К., 2001. – 208 с.
2. Кочеткова Т. В. Языковая личность носителя элитарной речевой культуры : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01. – Саратов, 1999. – 534 с.
3. Михайлов М. М. Двужычие и взаимовлияние языков / М. М. Михайлов // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М. : Наука, 1972. – С. 197 – 203.
4. Палінська О. М. Переключення мовного коду в ситуації полілінгвізму (на матеріалі ідіолекту Ольги Кобилянської) : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук : спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство». – К., 2004. – 20 с.
5. Сиротинина О. Б. Социолингвистический фактор в становлении языковой личности / О. Б. Сиротинина // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты : сб. науч. тр. – Волгоград – Саратов : Перемена, 1998. – С. 3 – 9.

УДК 81'276

*В. В. Унукович,  
г. Луганск*

### ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Современная лингвистика давно признала тот факт, что существенная разница вербального поведения женщин и мужчин обуславливает существование такого социолекта, как гендеролект. Коммуникация в рамках дихотомии «мужчина – женщина» характеризуется асимметричностью, что проявляется в следующих вербальных и паралингвистических аспектах:

- дифференцированность лексических единиц, употребляемых женщинами и мужчинами: существует лексика, которая чаще всего (или даже исключительно) используется первыми, а также такая, которая корреспондирует с образом мужчины;
- по рассматриваемому параметру также дифференцируется лексика, используемая для описания, характеристики представителей разных полов: например, в англо-саксонской культуре адъективные единицы *dominant, aggressive, logical, reckless, forceful, stern, heard-headed* употребляются преимущественно по отношению к мужчинам, а прилагательные *submissive, fearful, touchy, shy, excitable, soft-hearted, poised, gentle* – при описании женщин;
- в парах лексем *bachelor – spinster, master – mistress, dog – bitch, governor – governess* «мужские» существительные, как правило, имеют нейтральную или положительную оценку, в то время как «женские» существительные имеют скорее отрицательные коннотации;
- употребление синтаксических конструкций: мужчины предпочитают повелительное наклонение, женщины – речевые модели, предполагающие совместное действие типа *let us...*, фразы, объединяющие коммуникантку с собеседником (*we*), косвенные намёки, предложения в вопросительной форме;



- паралингвистические средства: женщины в целом говорят тише, чем мужчины, различен интонационный рисунок – женская речь звучит менее уверенно, в ней преобладают вопросительные интонации, создающие впечатление незаконченности предложения;

- выбор коммуникативных стратегий: мужская речь более решительна, весома и напориста; женщины реже перебивают мужчин в беседе, чем наоборот; женщины чаще извиняются; мужчины в большей степени склонны к категоричным прямым высказываниям, в то время как для женщин характерна имплицитность и косвенная форма языкового выражения;

- разное использование молчания: мужчины в целом говорят меньше и нередко используют молчание как инструмент власти.

Исследования показывают, что женщины адаптируются к мужским коммуникативным нормам, а не наоборот, т. е. «язык указывает женщине её место» (Дебора Таннен).

Понятия о мужественности и женственности динамичны, подвержены изменениям, связанным с развитием общества. Эти понятия культурно обусловлены и могут достаточно существенно отличаться, скажем, в англо-саксонском культурном пространстве и у восточных славян. Внимание американского и английского общества к гендерным проблемам и стремление к утверждению равных прав полов (в том числе и на законодательном уровне) оказывает влияние на самоидентификацию англичанок и американок, степень их самостоятельности, уверенности, нацеленности на успех и желание ни в чём не уступать мужчинам. В славянском же мире по-прежнему преобладают традиционные модели мужественности и женственности, что следует учитывать в аспекте межкультурной коммуникации.

ВЕК XXI: НАСУЩНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

УДК 811.161.1

Л. М. Бражник,  
г. Горловка

ИМПЛИЦИТНЫЕ ГРАММАТИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ И ЗНАЧЕНИЯ  
В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Интерес исследователей к феномену имплицитности продиктован общим направлением развития современной лингвистики. Многие ученые считают имплицитность одной из универсалий, свойственных языку, однако до сих пор в языкознании не существует единой и завершённой концепции имплицитности, в которой бы содержалось системное описание скрытых языковых конструкций разного уровня. И хотя имплицитность рассматривается на различных языковых уровнях, включая морфологию, лексику и фразеологию, вопрос о ней как о языковом явлении был поставлен в грамматике раньше, чем в других разделах языкознания.

Так, идея скрытой грамматики была изложена еще в работах А. А. Потебни [5] и продолжена Л. В. Щербой [8], С. Д. Кацнельсоном [1]. В конце XX века это направление развивал О. М. Соколов, который сосредоточил основное внимание на проблемах имплицитной морфологии [6, с. 11]. На тот факт, что имплицитная морфология в современной русистике изучена недостаточно, указывает Г. П. Цыганенко. Она утверждает, что «в практике преподавания языка рассматриваются преимущественно эксплицитные морфологические категории, при этом грамматические значения при лексическом значении слова могут быть обозначенными и необозначенными. Например, в слове *забияка* не выражено противопоставление мужского и женского рода, хотя *забиякой* может быть и он, и она. В предложении *День сменяет ночь* формально не различаются именительный и винительный падежи» [7, с. 49 – 50].

Цель предлагаемой публикации заключается в изучении имплицитных грамматических категорий и значений в русском языке. Для достижения поставленной цели ставятся и решаются следующие задачи:

- 1) определить значение имплицитной морфологии в системе русского языка;
- 2) установить источники имплицитных грамматических категорий;
- 3) рассмотреть имплицитные грамматические категории и значения.

В лингвистической литературе разграничивают широкую и узкую транспозицию. В своей работе мы будем опираться на её узкое понимание – перевод слова из одной части речи в другую или его употребление в функции другой части речи [2, с. 519].

Примеры скрытых лексико-грамматических классов слов широко представлены в произведении В. С. Пикуля «Фаворит». В анализируемых словоформах эксплицитно не выражено противопоставление общекатегориальных значений предметности и действия как процесса: «*Прошка чуть не плакал: сколько было надежд на скорую встречу* (имя существительное) *с женой и детьми...*» [4, с. 55] – «– *Послушайте, господин Гаррис, если после всего сказанного мною я снова встречу* (глагол) *высокомерный тон вашего кабинета по отношению ко мне, я оставлю дела идти своим порядком*» [4, с. 121]; «*В середине июля 1774 года Прохор Акимович Курносов проезжал через Россию, поспешая в столицу по срочному вызову* (имя существительное)» [3, с. 338] – «– *Но когда-нибудь я вызову* (глагол) *караул и велю спустить тебя с лестницы*» [Там же, с. 276]; «*Вдруг с шумом и визгом нагрянули*

дурашливые бабы в сарафанах и платках – переодетые братья Орловы, **громила** (имя существительное) Петр Пассек, «шпынь» Левушка Нарышкин и прочие чудаки, которые всегда хороши, лишь пока трезвые...» [Там же, с. 338] – «Эскадра **громила** (глагол) бомбами Синоп и корабли в его гаванях» [Там же, с. 288]; «Перчатки **дам** (имя существительное) красочным дождем опадали на арену ристалища, и рыцари разбирали их в паузах между схватками» [Там же, с. 168] – «– Так и быть! **Дам** (глагол) я тебе пенки с варенья слизать...» [Там же, с. 37]; «Турки забивают в **дуло** (имя существительное) сразу две пули, одна другую в полете толкает, а раны от сего бывают глубокие и очень опасны...» [4, с. 230]; – «Зачастую, встав средь ночи, Фике, не одеваясь, ходила, разговаривая по-русски, босая, а изо всех щелей **дуло** (глагол), и девочка простудилась» [3, с. 18]; «Госпожа Михалкова с солдатской прямоотой объявила, что княгине Дашковой нечего тут делать, ибо мадам Жоффрен никогда не поймет ее **души** (имя существительное), разнося о княгине славу лишь дурную» [Там же, с. 263] – «– Да не **души** (глагол) ты меня... Не **души!**» [4, с. 312]; «Парижская **знать** (имя существительное) бывала по вечерам в салоне мадам Жоффрен: здесь бывший атташе Рюльер, упиваясь нечаянной славой, читал вслух свои записки о России» [3, с. 263] – «– Ах, Фике, как хорошо **знать** (глагол) золотую середину...» [Там же, с. 15]; «– Слабость вся тебе открылась, Ввергла ты меня в **напасть** (имя существительное)» [4, с. 89] – «У нас больше нет противников, которые бы осмелились **напасть** (глагол) на Пруссию, но зато нет и союзников, готовых защитить нас» [3, с. 117]; «Шутки были плохи: «крокодил» уже разинул зубастую **пасть** (имя существительное)...» [4, с. 237] – «Он начал перебирать всех придворных и заставил меня согласиться, что он лучше других; из этого он заключил, что мой выбор должен **пасть** (глагол) на него...» [Там же, с. 28]; «Она дарила дочери мимолетный **поцелуй** (имя существительное) и с яростью раздавала нянькам искрометные пощечины» [Там же, с. 6] – «– **Поцелуй** (глагол) меня, маска, только поцелуй через маску...» [Там же, с. 28]. Как видно из примеров, материально одно и то же слово представлено в разных категориях: выделенные слова могут быть или именем существительным, или глаголом.

Из сказанного можно сделать вывод, что в рассмотренных предложениях имплицитные грамматические категории представляют собой важнейший, чрезвычайно информативный компонент коммуникации, дополняющий эксплицитные значения. Кроме того, скрытые грамматические категории и значения формируются на основании выраженных и производны от них; выявление невыраженных смыслов осуществляется на основании соотношения эксплицитных значений и совокупного содержания текста. В качестве элементов, формирующих имплицитный смысл словоформ, выступают различные структурообразующие значимые единицы, среди которых особая роль принадлежит лексико-грамматическим классам слов и просодическим элементам.

Итак, имплицитные грамматические категории и значения русского языка практически отображаются в явлениях грамматической омонимии лексико-грамматических классов слов, то есть в частеречных грамматических значениях, которые имеют ситуативную языковую реализацию.

Результаты исследования могут быть использованы для дальнейшей разработки имплицитной морфологии, а также в программе высших учебных заведений при чтении курса «Современный русский литературный язык (Морфология)».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кацнельсон С. Д. Теория функциональной грамматики / С. Д. Кацнельсон. – М. : Наука, 1988. – 216 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. :

Сов. энцикл., 1990. – 685 с.

3. Пикуль В. С. Фаворит. Кн. 1 [Электронный ресурс] / В. С. Пикуль. – Режим доступа :

<http://www.gramotey.com/books/40119477524899.htm>

4. Пикуль В. С. Фаворит. Кн. 2 [Электронный ресурс] / В. С. Пикуль. – Режим доступа :

<http://www.gramotey.com/books/40119477524906.htm>

5. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике: Т. III: Об изменении значения и заменах существительного [Электронный ресурс] / А. А. Потебня. – Режим доступа :

[ru.wikipedia.org/wiki/Потебня](http://ru.wikipedia.org/wiki/Потебня)

6. Соколов О. М. ИмPLICитная морфология русского языка / О. М. Соколов // Языкознание. – 1990. – № 3. – С. 11 – 17.

7. Цыганенко Г. П. Морфология современного русского языка / Г. П. Цыганенко. – Донецк : Каштан, 2005. – 344 с.

8. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – М. : Наука, 1974. – 100 с.

УДК 81

*А. Б. Бушев,  
г. Тверь, Российская Федерация*

### ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Современные исследования политической коммуникации демонстрируют несколько подходов. Известна идущая со времен античности традиция исследования политической коммуникации **риторикой**. Это парадигма, сформировавшаяся в условиях античного полиса, доказавшая свою эффективность в условиях Средних веков и Нового времени, в условиях информационного общества (неориторика), советского общества (например, исследования А. А. Леонтьева, Е. А. Ножина, Л. К. Граудиной) и в условиях транзита (В. И. Аннушкин). Показательна в связи с риторикой традиция рассмотрения советского языка и текста с различной его оценкой (П. Серию, А. П. Романенко, Н. А. Купина, М. Вайскопф, В. М. Мокиенко, М. О. Чудакова). Очевидно, последние работы закладывают фундамент всякого рода исследований политической номинации.

Сформировавшееся в начале 90-х годов XX века в русле семантических и концептуальных исследований направление **«политическая концептология»** представляет собой новое направление исследований. Своей задачей оно видит изучение динамики и семантики основных политических понятий типа *свобода, воля, равенство, демократия, лидерство* и проч., сравнительное изучение объема этих понятий в рамках разных политических культур. Наиболее показательна в этом смысле классическая и не имеющая аналогов в отечественной политологии работа М. В. Ильина «Слова и смыслы». Сам автор видит истоки своего подхода в теории концептов, разрабатываемой академиком РАН Ю. С. Степановым.

Показателен современный политологический подход к феномену политической коммуникации, демонстрируемый **политической коммуникативистикой**. Существуют журналистские теории, рассматривающие **журналистику как прикладную политологию** (В. Т. Третьяков), в связи с политологией («**политология журналистики**» С. Г. Корконосенко), фигуру журналиста и модели журналистики в постсоветском обществе (И. М. Дзялошинский).

Наиболее институализированным направлением является **политическая лингвистика, политоническая метафорология и метафорическое моделирование**

(А. Н. Баранов, Ю. Н. Караулов, А. П. Чудинов; лингвистическая советология, исследуемая Э. В. Будаевым и А. П. Чудиновым). При этом сама идея учета метафорических моделей (типа *политика – это бизнес, реформа – это лечение, экономика – это растение*) восходит к работам по когнитивной теории метафор, в частности к известной работе Дж. Лакооффа. Показательно, что ряд исследователей рассматривают метафорические модели как один из вариантов **политической аргументации**.

Среди новаторских подходов к исследованию политического дискурса в современной России можно указать на разрабатываемые семинаром «Политический дискурс в России» (Москва, Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина) **политическую персонологию и психополитику**. Разрабатывается методология суждения о личности политика посредством анализа его текстов, в том числе непубличных, в том числе письменных, автопрезентационных. **Семиотические исследования политической сферы** (Е. И. Шейгал) проливают свет не только на вербальную, но и на символическую, невербальную коммуникацию политических смыслов. Сюда же относятся традиции исследования креолизованных жанров политической коммуникации – политического плаката, политической карикатуры, политической иллюстрации. К суждению о мире политического привлечены **дискурсивные исследования** – в их развитии от Э. Харриса, через Т. Ван Дейка и Р. Водак, до Д. Юла, Д. Брауна, Д. Шифрин, Д. Таннен, Н. Фарклау, М. Йогнесен и др. Мы можем отметить, что в американской традиции *дискурсивный* понимается практически как *неориторический*, а дискурс-исследования смыкаются с имеющей богатую традицию, инструментарий, хорошо институализированной риторикой. К обсуждению при анализе политического дискурса привлекается и **концепция языковой личности** как выражение вербального опыта политика.

УДК 811.111(075.8)

*Г. В. Воскресенская,  
г. Керчь, Российская Федерация*

### **ФЕМИНИСТСКИЕ ИДЕИ В КОНТЕКСТЕ МАГИЧЕСКОГО РЕАЛИЗМА АНДЖЕЛЫ КАРТЕР**

Магический реализм – одно из новых направлений в литературе второй половины XX века [1]. Это понятие применительно к литературе было введено в 1930-е годы для того, чтобы показать отличие вошедшей тогда в моду латиноамериканской литературы от классической европейской традиции, сакрального, мистического или метафизического смысла [6]. Произведения Анджелы Олив Картер (1940 – 1992) считаются жемчужиной магического реализма, сочетают в себе многочисленные магические, мифологические, библейские символы, некий «мифологический бандитизм», который является особенностью магического реализма писательницы. Новаторством магического реализма Анджелы Картер являются ее феминистские настроения. Женские характеры в ее произведениях составляют серьезный противовес мужским и даже доминируют. В рассказе «Кровавая комната» три ведущих персонажа: богатый маркиз, его юная семнадцатилетняя жена-пианистка и ее мать. Жена маркиза, несмотря на юный возраст, хрупкую фигуру и романтическую специальность, является очень сильной и отважной натурой. Она увлечена маркизом, но зрело оценивает все, что ее окружает. Оказавшись в замке маркиза, героиня не пытается установить свои порядки даже в его отсутствие, но и не торопится следовать установленным там правилам. Имея доступ ко всем комнатам, сейфам с драгоценностями, героиня не

стремится погружаться в новую роскошную жизнь, она облачается в привычную для нее старую саржевую юбку и хлопчатую блузку – студенческий наряд, в котором она чувствовала себя гораздо удобнее, чем в любом из прекрасных новых одеяний. Богатство хоть и приятно, но не ослепляет героиню, которая называет замок маркиза прекрасной темницей: «Но вообразите только – облачиться в одно из моих экстравагантных платьев от Пуаре, надеть на голову тюрбан, украшенный драгоценными камнями и плюмажем, увешаться до пупа жемчугом и усесться в полном одиночестве в баронском обеденном зале во главе массивного стола, за которым, как говорят, сам король Марк потчевал своих рыцарей» [9, с. 14]. Оставшись в первый день своей супружеской жизни одна в замке, окруженном водой, героиня сохраняет привычную ироничность: «Смелей! Я буду разыгрывать из себя утонченную леди с новоявленными светскими манерами, хотя бы в отсутствие каких-либо манер иных» [Там же, с. 11].

Разумеется, юная любопытная девушка попадает на приманку маркиза, тем более что это любопытство старательно им провоцируется. Она проникает в тайную комнату и раскрывает его кровавый секрет. В кровавой комнате проявляется вся сила ее характера, унаследованного от матери: «Кромешная тьма. А вокруг меня — орудия пытки... До этого момента избалованная девочка не знала, что унаследовала стальные нервы и волю от матери... Дух моей матери заставил меня продолжать путь, в глубь этого ужасного места, в холодной, восторженной решимости узнать самое худшее» [Там же, с. 17]. Поняв, что она разоблачена, героиня, хоть и напугана, но не молит о пощаде; ее мозг и зрение жестко выделяют из всего ее окружения наиболее важные детали, которые могут дать надежду на спасение. Она заметила, что прислуга покидает замок, и дает этому оценку, не теряя чувства юмора и надежду даже в столь тревожную минуту: «Маркиз, наверное, отпустил шофера с машиной на весь день, потому что тот ехал последним неспешно и величаво, словно замыкая траурный кортеж, сопровождавший мой гроб на большую землю для похорон. Но я знала: мне не суждено упокоиться, как последней верной супруге, в доброй бретонской земле; меня ждала иная участь» [Там же, с. 23]. Увидев мать, мчашуюся ей на помощь, героиня ничем не выдает себя, она пытается тянуть время, усыпляя бдительность своего палача. Это не бессильная жертва. И она побеждает.

Наиболее значительная роль в феминистских идеях Анджелы Картер в контексте магического реализма «Кровавой комнаты» отводится матери героини. Мать появляется на страницах рассказа дважды: в самом начале и в конце. Ее появление является символическим обрамлением истории замужества ее дочери, в котором она играет роль оберега-спасителя, противопоставленного палачу. Уже в начале рассказа легкая зарисовка ее характера позволяет судить о том, что перед нами женщина неукротимой силы и что она непременно скажет свое веское слово: «Моя неукротимая мама, с ее орлиным носом... ну какая другая студентка консерватории могла бы похвастать, что ее мать когда-то дала отпор своре китайских пиратов, ухаживала за больными в деревнях во время чумного поветрия, своей рукой застрелила тигра-людоеда — и все это будучи моложе моих нынешних лет!» [Там же, с. 1]. Немаловажной деталью ее эксцентричности является ношение оружия, доставшегося ей в наследство от погибшего мужа. Несомненно, в руках такой женщины оружие стреляет, и бьет оно без промаха. На спасение дочери спешит не просто мать, а символ праведного гнева, направленного против мужского насилия. «Моя мать выглядела совершенно дико, необузданно: шляпу ее подхватило ветром и унесло в открытое море, так что голову ее украшала лишь развевающаяся седая шевелюра; черные фильдеперсовые чулки были видны до самых бедер, юбки были подоткнуты вокруг пояса, одна рука ее держала поводья поднятого на дыбы коня, другая сжимала

армейский револьвер моего отца, а позади нее бурлило неукротимое, бесстрастное море – свидетель праведного гнева» [Там же, с. 25]. Анджела Картер руками своей героини «отомстила» Синей Бороде, за долгие и жестокие злодеяния над женщинами он пал от женской руки: «В свои восемнадцать моя мать сумела справиться с тигрм-людоедом, который разорял деревни в холмах к северу от Ханоя. И теперь, ни мгновения не поколебавшись, она вскинула револьвер моего отца, прицелилась и сделала один безупречный выстрел, который пробил голову моего мужа» [Там же]. Таким образом, мать как обобщенное понятие, ранее считавшееся символом хранения семейного очага, приобретает новое, новаторское, символическое значение и становится символом отмщения за страдания дочерей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Шамсутдинова Н. З. "Магический" реализм в современной британской литературе: Анжела Картер, Салман Рушди : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 [Электронный ресурс] / Шамсутдинова Нелли Зефаровна. – М., 2008. – 181 с. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/magicheskii-realizm-v-sovremennoi-britanskoi-literature-anzhela-karter-salman-rushdi>
2. Красавченко Т. Н. Реальность, традиции, вымысел в современном английском романе / Т. Н. Красавченко // Современный роман. Опыт исследования. – М. : Наука, 1990. – С. 127 – 154.
3. Лапицкий В. Анджела Картер – Адские машины желания доктора Хоффмана [Электронный ресурс] / В. Лапицкий // Erlib.com – библиотека онлайн. – Режим доступа : [http://www.erlib.com/Анджела\\_Картер/Адские\\_машины\\_желания\\_доктора\\_Хоффмана/21/](http://www.erlib.com/Анджела_Картер/Адские_машины_желания_доктора_Хоффмана/21/)
4. Уорнер М. Анджела Картер / Марина Уорнер ; пер с англ. Н. З. Шамсутдинова // The Independent. – 1992. – Febr. 18. – P. 25.
5. Салман Рушди. Анджела Картер — Адские машины желания доктора Хоффмана. Предисловие [Электронный ресурс] // Салман Рушди. Онлайн библиотека. – Режим доступа : [http://www.erlib.com/Анджела\\_Картер/Адские\\_машины\\_желания\\_доктора\\_Хоффмана/1/](http://www.erlib.com/Анджела_Картер/Адские_машины_желания_доктора_Хоффмана/1/)
6. Кофман А. Ф. Проблема "магического реализма" в латиноамериканском романе // Совр. роман : Опыт исследования. – М., 1990; Flores A. Magical Realism in Spanish American Fiction // Hispania, Md. – 1955. – V. 38. – № 2. – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/levit01/txt069.htm>
7. Метафизики: телевидение, кино и литература // Библиотека "Славянское лютеранство". – 2011. – Режим доступа : <http://www.skatarina.ru/library/putzhizn/pmodern/pmod07.htm>
8. Картер А. Адские машины желания доктора Хоффмана [Электронный ресурс] / А. Картер // Онлайн библиотека. – 154 с. – Режим доступа : [http://www.erlib.com/Анджела\\_Картер/Адские\\_машины\\_желания\\_доктора\\_Хоффмана/1/](http://www.erlib.com/Анджела_Картер/Адские_машины_желания_доктора_Хоффмана/1/)
9. Картер А. Кровавая комната [Электронный ресурс] / Анджела Картер ; пер. с англ. Лапицкого (в формате .fb2). – 86 с. – Режим доступа : [webreading.ru > prose...andghela-karter-krovavaya...](http://webreading.ru/prose...andghela-karter-krovavaya...)

УДК 82.091

*О. В. Гальчук,  
г. Смоленск, Российская Федерация*

#### **«БЕДНАЯ ЛИЗА» Н. М. КАРАМЗИНА: РЕЦЕПЦИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ**

Сюжет повести Н. М. Карамзина «Бедная Лиза» заимствован из европейской любовной литературы (романов С. Ричардсона и Ж. Ж. Руссо) и перенесён на «русскую» почву. Симонов монастырь, Москва-река, Данилов монастырь, Воробьёвы

горы, село Коломенское – всё это позволяет погрузиться в эпоху писателя и его героев: «Внизу... по желтым пескам, течет светлая река, волнуемая легкими веслами рыбацких лодок... На другой стороне реки видна дубовая роща, подле которой пасутся многочисленные стада; там молодые пастухи, сидя под тенью деревьев, поют простые, унылые песни...» [1, т. 1, с. 605]. Первые читатели повести восприняли историю Лизы как реальную трагедию современницы. Не случайно пруд под стенами Симонова монастыря получил название «Лизин пруд», а судьба героини Карамзина – массу подражаний.

Успех повести был настолько велик, что на рубеже XVIII – XIX веков в русской литературе появляются многочисленные произведения, повторяющие карамзинский сюжет («История бедной Марьи» Н. Милонова, «Даша, деревенская девушка» П. Львова, «Бедная Маша» А. Измайлова, «История бедной Марьи» Н. Брусилова, «Обольщенная Генриетта» И. Свечинского, «Ростовское озеро» и «Прекрасная Татьяна, живущая у подошвы Воробьёвых гор» В. Измайлова и др.). Сюжет «Бедной Лизы» отражён в повестях А. С. Пушкина «Барышня-крестьянка» и «Станционный смотритель», причём в первом случае история отношений крестьянки и барина раскрывается как комедия, во втором – как трагедия. Интерпретации истории любви «Бедной Лизы» нашли свое воплощение в разных видах искусства: знаменитый художник О. А. Кипренский написал картину, режиссер М. Розовский в театре «У Никитских ворот» поставил мюзикл, Государственный Театр наций представил камерную оперу на музыку композитора Л. Десятникова. Имеют своего зрителя и теле- и киноверсии режиссеров Н. Бариновой и Д. Ливнева, И. Гаранина, С. Цукермана. В русской литературе XIX – XX веков внимательный читатель заметит реминисценции на знаменитую повесть Карамзина: опубликованную в журнале «Аглая» сентиментальную повесть неизвестного автора «Несчастливая Лиза», «Азазель» и «Весь мир театр» Б. Акунина.

Просветительская идея внесловной ценности человеческой личности лежит в основе интерпретации литературных образов Карамзина на уроке литературы в школе. Сопоставление произведения и его художественных интерпретаций в изобразительном искусстве, музыке, театре, кино может позволить учащемуся не только осознать особенности литературного произведения, но и развить качества, активизирующие личностное развитие. Произведение искусства – сентиментальная повесть Карамзина – становится для них стимулом творческой интерпретационной деятельности.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Карамзин Н. М. Бедная Лиза / Н. М. Карамзин // Карамзин Н. М. Избранные сочинения : в 2 т. – М. – Л. : Худож. лит., 1964. – Т. 1. – С. 605.

УДК 81'373.2

*М. С. Говжеева,  
г. Горловка*

### ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ ОНИМНОЙ ЛЕКСИКИ НА МЕНТАЛЬНУЮ КУЛЬТУРУ

В языке есть вербальные репрезентанты деятельности сознания. В пространстве художественного текста такие репрезентанты маркируются не только именами нарицательными, но и именами собственными. Оним – это самая конкретная категория языка, но в то же время – и самая абстрактная, которая представляет собой мысленное



отвлечение от конкретного референта и выделение, вычленение определённых его свойств [2, с. 170]. Семантика онима проявляется в стойких объективных представлениях, которые связаны с конкретным объектом. Абстрактность онима содержится в его обобщённом содержании, в образовании значения, которое является начальным этапом отвлечения от денотата и которое допускает возможность полного от него отхода. Ментальная деятельность человеческого сознания не в последнюю очередь фиксируется именами собственными. Они как вербальные репрезентанты деятельности коллективного сознания формируют культурное знание.

Часто собственные имена могут являться ярким отражением культурных концептов. В современной науке понятие концепта стало понятием жизненной философии, оно является элементом духовной культуры человека и создано для понимания себя и своего места в окружающем нас мире. Таким образом, концепты становятся понятиями не только лингвистическими, но и логико-философскими, так как являются понятиями жизненной философии, аксиологически окрашенными аналогами мировоззренческих терминов. Это ментальные образования, ориентированы они на поиск ценностных доминант и экзистенциальных значений, которые являются элементами духовной культуры человека и созданы для понимания себя и своего места в мире. Концепт как ментальная сущность, «сгусток культуры» в сознании индивида, является одним из основных понятий современной науки (работы Ю. Д. Апресяна, Н. Д. Арутюновой, Т. В. Булыгиной, А. Вежбицкой, Д. С. Лихачёва, А. А. Селивановой, С. А. Жаботинской, Ю. С. Степанова, В. Н. Телия, А. Д. Шмелёва и др.).

Рассматривать ментальность народа в отрыве от изучения языка и культурного контекста невозможно, это взаимосвязанные, взаимозависимые и взаимообусловленные явления. Категории культуры накладывают свой отпечаток на сознание носителя языка, что обязательно находит своё отображение в языке. Концепт представляет собой сложное и многогранное ментальное образование, которое структурирует знания и представления человека об определённом фрагменте действительности и может включать неограниченное количество составляющих в зависимости от национальных, культурных, индивидуальных и других особенностей говорящих. Онимы, становясь концептами определённой лингвокультуры, приобретают массу дополнительных значений. И так как концепт – это ментальная единица, значит оним, становясь концептом, отражает в себе всю картину мира определённого социума.

При изучении специфических характеристик собственного имени как культурного концепта необходимо обращать внимание на его текстовые коннотации, которые обусловлены референтной функцией онима. Семиотическая природа онима позволяет ему транслировать информацию о потенциальных свойствах личности, местности и т. д., которые в художественном тексте получают эстетическое преломление и фокусируют значимые для автора характеристики персонажа или места действия.

В концепте выделяется несколько компонентов, в одном из них – образном (столь важном для понимания сущности художественного онима) – «маркируются когнитивные метафоры, которые держат его в языковом сознании, а значимый компонент определяет место, которое занимает имя концепта в языковой системе» [1, с. 80].

В каждом национальном культурном пространстве есть своя система онимов, которые относятся к ядру языковых средств, хранящих и транслирующих культурную информацию, играющих ведущую роль в формировании национального и, следовательно, языкового сознания, определяя шкалу ценностей и моделей поведения членов лингвокультурного общества. Это знаки, которые способствуют формированию дополнительных смысловых пластов путём актуализации в сознании реципиента

ассоциативных связей культурно-исторического характера.

Таким образом, в онимах хранится способность для реализации общезначимых и общепринятых категорий, которые дают конкретное представление о мире. Онимы, кроме того, что полностью отвечают этой функции, ещё и выполняют сверхзадачу, а именно: формируют ментальную культуру человека.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воркачев С. Г. Методологические основания лингвоконцептологии / С. Г. Воркачев // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 3: Аспекты метакоммуникативной деятельности. – Воронеж, 2002. — С. 79 – 95.
2. Иванова Н. И. Ментальная рефлексия собственных имён / Н. И. Иванова // И слово Ваше отзовется / Гуманитарный центр «Азбука». – Киев : Издательский Дом Д. Бураго, 2012. – С. 167 – 172.

УДК 81'06 (043)

*В. С. Дорменев,  
м. Маріуполь*

### ДО ПРОБЛЕМИ СПІВВІДНОШЕННЯ МОВНОЇ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ КАРТИНИ СВІТУ

Засоби мовленнєвої репрезентації знань про дійсність, що оточує людину, останнім часом становлять предмет особливого інтересу лінгвістів. Лінгвокраїнознавство, когнітивні дослідження, вивчення мовної картини світу та її культурного компоненту, проблеми формування мовної особистості, виникнення й розвитку культурних концептів як ментальних утворень – ось далеко не повний перелік джерел, що живлять сьогоденну лінгвокультурологію.

Одним з найважливіших напрямів проблемного пошуку лінгвокультурології можна вважати дослідження концептів. Категоріальний апарат лінгвоконцептології повинен бути спрямований на вивчення структури та специфічних властивостей концептів, на їхні форми залежно від сфери існування.

Термін «концепт» використовується в математичній логіці, культурології, лінгвокультурології, когнітивістиці. Дослідження концептів є одним з найважливіших напрямів проблемного пошуку лінгвокультурології [5, с. 30].

Носій мови – це носій певних концептуальних систем. Експлікація процесу концептуалізації і змісту концепту доступна лише лінгвісту, який сам є носієм даної мови. Таким чином, на межі тисячоліть на перший план виходить ментальність, оскільки концепти – ментальні сутності [4, с. 74].

Концепт – термін, що пояснює одиниці ментальних або психічних ресурсів нашої свідомості й тієї інформаційної структури, яка відображає знання й досвід людини. Концепт – оперативна змістова одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи й мови мозку, усієї картини світу, відображеної в людській психіці [5, с. 31].

Поняття концепту відповідає уявленню про ті смисли, які використовує людина в процесі мислення і які відображають зміст досвіду й знання, зміст результатів усієї людської діяльності й процесів пізнання світу [3, с. 55]. Узагалі існує безліч означень, і це пов'язане з тим, що концепт має складну, багатовимірну структуру, яка включає, окрім понятійної основи, соціопсихокультурну частину, що не стільки мислиться носієм мови, скільки переживається ним; вона включає асоціації, емоції, оцінки, національні образи та конотації, властиві даній культурі [4, с. 76].

Отже, концепт – це семантичне утворення, відмічене лінгвокультурною специфікою, яке тим чи тим чином характеризує носіїв певної етнокультури [2, с. 56]. Концепт, відображаючи етнічне світобачення, є маркером етнічної мовної картини світу й цеглинкою для створення «будинку існування». Водночас це певний квант знань, що відображає зміст усієї людської діяльності. Концепт не виникає безпосередньо зі значення слова, а є результатом зіткнення словникового значення слова з власним і народним досвідом людини. Він зазвичай оточений емоційним, експресивним, оцінковим ореолом [5, с. 6].

Концепти у свідомості людини виникають унаслідок діяльності, пізнання світу, соціалізації, а точніше, складаються з чуттєвого досвіду – сприйняття світу органами відчуття; предметної діяльності людини; із мовного знання; шляхом свідомого пізнання мовних одиниць [7, с. 143].

Концепт зазвичай розуміють як одиницю ментальних або психічних ресурсів свідомості й тієї інформаційної структури, яка відображає знання й досвід людини; оперативну змістову одиницю пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи і мови мозку, усієї картини світу, відображеної в мозку людини; відомості про те, що індивід знає, припускає, думає, уявляє про об'єкти світу [6, с. 69].

Концептуалізація – поняттєва класифікація, процес пізнавальної діяльності людини, який полягає в осмисленні інформації, що надходить до неї, і призводить до утворення концептів, концептуальних структур і всієї концептуальної системи в мозку людини; це також процес структуризації знань і виникнення різних структур представлення знань із деяких мінімальних концептуальних одиниць. Звідси концептуальний аналіз – методика дослідження концептів на основі сполучуваності відповідних лексем, а також більш широких контекстів їхнього вживання [Там само, с. 205].

Концептуалізацію поняття розуміють як зародження смислу в різних лінгвокультурних сферах, що підпорядковується певним закономірностям. Роблячи акцент на тому, що пізнавальна діяльність людини зумовлює постійне виникнення нових смислів, концептуалізацію поняття розуміємо як різноманітні способи смислоутворень, що складають специфіку лінгвокультури в її діяльнісному аспекті [1, с. 210].

Лінгвістичні дослідження останніх років відмічені підвищеним інтересом до питання про співвідношення мовної та концептуальної картини світу.

Під концептуальною картиною світу розуміють образ світу, не захований у певну систему знаків. Концептуальна картина світу знаходиться у свідомості людини в образі понять і уявлень.

Паралельно з нею існує вербальна, або мовленнєва, картина світу [7, с. 36]. Мовною картиною світу виступає продукт пізнання, результат взаємозв'язку мислення, дійсності та мови як засобу вираження думок про світ. Можна стверджувати, що під мовною картиною світу слід розуміти виражену за допомогою мовних засобів системно-впорядковану інформацію про навколишній світ. Мовна картина світу формує тип ставлення людини до світу, вона задає норми поведінки людини у світі, визначає її ставлення до довкілля.

Картини світу, які формуються у свідомості носіїв різних культур, не є однаковими, вони національно-специфічні. Виражені в них значення складаються в певну систему поглядів, свого роду колективну філософію, яка нав'язується як обов'язкова всім носіям даної мови [1, с. 107].

Таким чином, роль мови полягає не лише в передачі повідомлення, а в першу чергу у внутрішній організації того, що підлягає повідомленню. Отже, формується світ людей, що розмовляють даною мовою, тобто специфічне забарвлення цього світу,

зумовлене національною значущістю предметів, явищ, процесів, вибіркоче відношення до них, а це, у свою чергу, породжується специфікою діяльності, способом життя й національною культурою даного народу. Зв'язок мови з національною культурою реалізується через культурну конотацію.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гальперин И. Р. Информативность единиц языка / И. Р. Гальперин. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1974. – 340 с.
2. Демьянков В. З. Лингвopsиxология. Понятие «концепт» в художественной литературе и научном языке / В. З. Демьянков // *Вопр. филологии*. – М., 1999. – С. 45 – 51.
3. Іващенко В. Л. Типологічна диференціація концептуальних структур як одиниць ментального простору / В. Л. Іващенко // *Мовознавство*. – 2004. – № 1. – С. 54 – 61.
4. Карасик В. И. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин // *Методологические проблемы когнитивной лингвистики* : сб. науч. тр. / ред. И. А. Стернин. – Воронеж : ВГУ, 2001. – С. 75 – 80.
5. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика : учеб. пособие / В. А. Маслова. – М. : ТетраСистемс, 2004. – 356 с.
6. Мізін К. І. Порівняння у фразеології / К. І. Мізін. – Вінниця: Нова Книга, 2009. – 240 с.
7. Степанова М. Д. Методы синхронного анализа лексики [на материале современного немецкого языка] / М. Д. Степанова. – М. : Высш. шк., 1968. – 200 с.

УДК 280 (471.61)

*М. П. Житний,  
м. Луганськ*

#### ОБРАЗ УКРАЇНИ В ПОЕТИЦІ ВАСИЛЯ ГОЛОБОРОДЬКА

Тема Батьківщини, осмислення того, чим була, є і мала стати Україна для свого народу й для кожного громадянина, художнє доведення того, що духовна й політична незалежність держави можлива й необхідна – ось ідейний стрижень творчої практики національно-свідомих митців 60 – 70-х років ХХ ст. У поезії на той час витворився своєрідний «лицарський культ» України, основоположником якого був В. Симоненко.

У В. Голобородька тема Батьківщини звучить передусім у поемі «Катерина». Зміст поеми зводиться до процесу пізнання ліричним героєм своєї Батьківщини. В. Голобородько вдається до своєрідної езопівської мови, утілюючи емоційні думки в явища й предмети повсякденного життя. Процес становлення громадянина, патріота подано як історію взаємин ліричного героя з жінкою на ім'я Катерина. Звичайно, вибір імені закономірний. У шевченкознавстві з ХІХ ст. існує традиція, започаткована О. Огоновським, сприймати поему Т. Г. Шевченка «Катерина» як алегоричне зображення долі України.

У підзаголовку до поеми стояло музичне жанрове визначення – «фуга». Це відлуння мистецького синкретизму 20-х років, що починав відроджуватися в поезії 60-х. М. Ільницький у 1967 р. зауважив: «У багатьох поетів у поезіях останніх років з'явилися «прелюдії», «етюди», «акварелі» тощо» [3, с. 61]. Композицію поеми В. Голобородька «Катерина» визначає апострофа, за допомогою якої простежується еволюція в почуттях і поглядах ліричного героя. Перша тирада твору – зображення постаті Катерини на той момент, коли герой розпочав свої роздуми про долю Батьківщини. Візуально цей образ не конкретизований: Катерина прямує лабіринтом міських вулиць, хаотичним, дисгармонійним світом, «поміж стільців, розкиданих на площі, поміж яблук, розсипаних на снігу» [2, с. 132]. І відразу починає звучати тема

«чорних птахів», тому В. Голобородько насичує образ Катерини алегорією: у Катерини на плечах «чорні птиці» [Там само].

Чорне вороння ще з народних творів сприймається як символ ворогів. У В. Голобородька чорні птахи теж символізують ворожі сили, трагічні обставини, невтішний стан національної свідомості. Рефрен про чорних птахів стає лейтмотивом, повторюючись (без розділових знаків, що виокремлює його в тексті) після семи тирад. Образ Катерини від картини до картини змінюється, а рефрен залишається незмінним, бо трагізм не зникає.

Лише через 20 років, у збірці «Ікар на метеликових крилах», поему було видано в Україні. Ці дві редакції суголосні змістовно, але різняться в деталях. Жанрове визначення «фуга» зняте, бо образи твору ведуть родовід не стільки від П.Тичини 1920-х, як безпосередньо від Т.Шевченка та фольклору. Успадковане трансформується, наповнюється новим змістом. У другій редакції твору поет з-поміж синонімів послідовно обирає такі, що сприймаються як питомо українські: птиць замінює на птахів, печаль на журбу, звати на кликати, кружечок на кружальце тощо. Мовлення пізнішої редакції лаконічніше і прозоріше. Так, замість, очевидно, біографічно точнішого «на віко труни товариша мого брата» стало «на віко труни товариша», усунуто занадто часто експлуатовану різними поетами деталь «дивлячись на батькові руки» [Там само, с. 135]. Пізніше автор усунув «чорноту» з образу, натомість заключним акордом зробив ім'я: «на твоїх плечах, Катерино» [Там само, с. 132]. Вдаючись до алегорії та фантастики, В. Голобородько демонструє ускладненість свого асоціативного мислення, що вимагає напруженої роботи творчої уяви й інтелекту реципієнта.

Образ Катерини накреслюється ще у двох поезіях В. Голобородька. Вірш «Україна на сцені» побудований на опозиції: радянська Україна й Катерина. Перша представлена на сцені картиною офіційного концерту. Відверто зниженою лексикою зображені й саме дійство, і слухачі – представники влади, які вважали себе причетними до успіхів у республіці. І знову В. Голобородько вдається до езопівської мови: тут сцена – Україна, але «лялькова», а її художнє втілення в народних творах – калина на сцені є паперовою. Обидва епітети характеризують дійство як суцільну фальсифікацію. Емоційна характеристика конкретизується згодом: Україна «сцену мела матнями своїх лялькових козаків, у яких не було ніколи матері, у яких не було ніколи братів» [1, с. 4]. Сатирично оцінюючи сам танок і зодягнутих по-козацькому танцюристів, поет заперечує зв'язок представленого на сцені з народним життям. Читачеві навіюється ще більша відраза до розігруваного на сцені через характеристику окремих елементів гопака: «Аж під стелю підскакували, грамофонними голосами покрикували» [Там само]. Це викриття фальшивості демонстрованої життєлюбності, радості, що нібито переповнюють Україну. Ця облуда викривається й деталлю: над танцюристами «гайвороння... як хмара чорна» [Там само].

Ще одна, однотемна з попередніми, поезія В. Голобородька «Пісня Катерини». Є легенди про квітку, яка приносить щастя. Звичайно це «цвіт папороті», якого не існує в природі. У колісковій «гулі» забавляють дитину квітами, між якими є й «щаслива»: «Дали йому три квіточки: / Одну квітку сонливу, / А другу дрімливу, / А третю щасливу» [Там само, с. 7]. У вірші В. Голобородька «Пісня Катерини» квітка ототожнюється зі щастям: «Малому дай квітку – і квіт, як дорослому щастя – і квіт» [Там само]. Цей зачин задає тон поезії через образ квітки – необхідного («дай... і квіт»), але важкодосяжного щастя. Пошуки «щастя», «долі» (під якими чи не в першу чергу слід розуміти свободу) – лейтмотив багатьох народних і Шевченкових творів. Голобородькова Катерина не може дати синові «квітку», бо сама її не має: «де я йому ту квітку візьму?» [Там само]. Вона вирішує виліпити квітку з глини, адже глина в

багатьох народів світу – сакральний матеріал. Українці споконвіку будували з неї хати, виготовляли гончарні вироби й дитячі іграшки. Квітка з глини у «Пісні Катерини» виходить не такою гарною, як хотілося б: «Ліпила кучеряву, виліпила пряму» [Там само]. Зважаючи на алегоричність постатей (Катерина – Україна, Івасик – синекдоха усіх «синів»-українців), це відображає вічну незавершеність визвольних змагань українського народу. У квітку Катерина саджає Івасика і пускає «за водою» (плисти рікою тут – долати життєву дорогу). Тут, як і в Голобородькових образах глечиків, виріб з глини поєднує в собі творчий дух народу й субстанцію рідної землі (адже глина – частка ґрунту). Але, якщо в поезії «Україна на сцені» Катерина з «байстрам» зникає у темряві, то в «Пісні Катерини» вона покладає на сина обов'язок бути мужнім і шукати щастя.

В усіх трьох творах з одним і тим самим алегоричним образом В. Голобородько не повторився, бо в них тему Вітчизни він розробив різноаспектно. У поемі зображено процес формування свідомого патріота, у вірші «Україна на сцені» викривається облудність соціалістичного «раю» в радянській республіці та фарисейство правлячої кліки, а в останньому вірші звучить заклик до синів шукати кращої долі. В усіх творах проблематика політична, але поет реалізує її високохудожньо, дивуючи широтою й глибиною свого асоціативного мислення. Формально образний ряд Батьківщини у В. Голобородька короткий, але в різних творах наповнюються неповторним семантичним та емоційним змістом, а шевченківські та фольклорні елементи виокремлюють творчу індивідуальність письменника.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Голобородько В. Вся Україна : вірші / В. Голобородько // Прапор. – 1990. – № 6. – С. 3 – 8.
2. Голобородько В. Ікар на метеликових крилах / В. Голобородько. – К. : Молодь, 1990. – 160 с.
3. Ільницький М. М. Барви і тони поетичного слова / М. М. Ільницький. – К. : Рад. письменник, 1967. – 117с.
4. Кузьменко О. В. Поетика Василя Голобородька / О. В. Кузьменко. – Донецьк : Східний видавничий дім, 2004. – 196 с.

УДК 81'373.2

*Н. И. Иванова,  
г. Горловка*

### КОНЦЕПТОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ОНИМА

Одним из привлекательных и перспективных векторов лингвистических исследований в последние годы стало изучение онимов. И это вполне оправдано. Ведь оним – это компактный языковой знак глубинного содержания, не уместающийся в привычные понятийные рамки, реализующий концептуальную идею. Оним как особая единица в социокультурном дискурсе выполняет свою особую задачу в познании картины мира.

Собственное имя обозначает свой объект, только будучи соотнесённым с ним по условной договорённости, связь между онимом и денотатом не является непосредственной, так как имя репрезентирует вербальную сущность со сложным дополнительным ассоциативным комплексом. Эти конвенциональные отношения между онимом и денотатом и придают имени условный характер отражения объекта. На уровне языка собственное имя является абстрактным вторичным названием. Такая

закодированность свойственна не только ониму, она присутствует в других жизненных сферах, так как это – вполне естественный для человеческой ментальности способ предметно-образного мышления. И в этом свойстве онима усматривается его символичность. Но в то же время оним находится и в реальной связи с денотатом, иначе он не смог бы обозначать, называть, т. е. оним вполне конкретен. Он даже информативен, в том смысле, что предстаёт как единственное номинативное значение, денотативно закреплённое и реализуемое на уровне речи, а значит, имеющее ситуативный характер.

Такая дуалистичная специфика собственного имени, создающаяся пересечением в его семантической структуре кодовой, символической составляющей и информативно-индексального компонента, и делает его весьма сложной категорией. Ещё более усложняет понимание онима его дейктическая функция. Ведь оним в первую очередь указывает на объект, выделяя его при этом из видовой группы. Использование онима детерминировано социально, а значит, у говорящего всегда есть возможность выбора того или иного способа номинации объекта, и, кроме того, что онимная номинация – самый индивидуализирующий, конкретизирующий способ, он, как оказывается, и не всегда может быть заменен. И речь в данном случае не идёт о таких семантически объёмных именах-символах, как *А. Пушкин, Иван Грозный, Дмитрий Карамзев* и др. Имена, не имеющие истории, не зафиксированные в сознании общества как креативные, один раз употреблённые в узком контексте, уже приобретают некоторую метафоричность.

В современной лингвистике изучение языкового эгоцентризма (как устойчивого ядра антропоцентризма в языке) довольно актуально. Работы Э. Бенвениста, Б. Рассела, Г. И. Берестнева дали новый стимулирующий импульс для исследования вопросов, составляющих основу личностного самосознания и способов отражения его в языке. В. А. Гуреев точно заметил, что когнитивно-дискурсивное направление в языкознании является по своей сути эгоцентрическим, и именно этот взгляд позволяет с иных, нетрадиционных теоретических позиций рассматривать проблемы интроспекции, интенциональности в языке [3, с. 67].

Собственное имя, будучи уникальной языковой величиной, как никакая другая единица вписывается в поле исследования когнитивной науки. Концептологическая природа собственного имени (особенно если это имя мифологическое, художественное или историческое) позволяет ему занять особое место и в системе языка (как формального знака, значение которого задано системой отношений со значениями других знаков и вне этой системы не существующего), и в системе лингвокультурологии (как ментальной сущности, содержащей энциклопедическое, понятийное, эмотивно-оценочное, эстетическое представление). Как формальная единица языка оним подчиняется всем законам языка и может функционировать только в рамках этой системы, и в то же время оним – наиболее обособленная, индивидуализированная единица, связанная с психическими ресурсами человеческого сознания. Учитывая определение концепта, предложенного В. И. Болотовым, как совокупности «каких-то признаков феномена в сознании индивида о чём-то, в определённом месте, в определённое время, в определённой ситуации общения» [1, с. 93], вполне можно говорить о собственном имени и в концептологическом аспекте, выделяя при этом его персонифицированную маркированность.

Собственное имя, называя лицо, выделяет его из массы других, т. е. выполняет первичную функцию. Но многие имена, как бы сканируя личность, дают ещё и вполне конкретные, особенные представления о ней.

Если язык самым непосредственным образом связан с выражением личностных качеств человека, а в грамматической системе многих языков закреплено отношение

личности к той или иной её ипостаси, то оним как слово, в наибольшей степени связанное с конкретным лицом (в какой-то степени его условная «калька»), безусловно, представляет его качественную определённую, семантическую фотографию.

Наполнение содержательной семантикой имени собственного – процесс, растягивающийся во времени, и чем больше исторического времени проходит, тем более метафорическим смыслом обрastaет имя, больше ассоциаций с ним связывается. Возникает семантическая аттракция (уподобление) онима и денотата, и в «когнитивной памяти» (терминологическое определение С. Г. Воркачёва [2, с. 66]) собственного имени навсегда закрепляются характеристики денотата, комплекс его психофизических свойств, возможные модели поведения, предвидимые ассоциативные парадигмы – словом, та самобытность и узнаваемость, которая и составляет сущность индивида. В языковом сознании говорящего собственное имя маркировано своей персонцентричностью. И поэтому в общей языковой картине мира (который связан с концептуализацией лица, индивида) онимы не только уникальны, незаменимы в силу своей предельной сосредоточенности на единичном объекте, но и креативны.

Подтверждение сказанному можно найти в многочисленных примерах: *Нерон, Наполеон, Сталин, Чичиков, Болконский*, – «когнитивная память» человека сразу рефлексирует на подобные имена. В них реализуется свойство антиципации – опережения представлений, предвидение дальнейшего содержания. Е. С. Отин отмечает, что с помощью онимов, обладающих метафорическим или символическим значением, «„переносно” именуется то, что при нейтральном стиле выражения могло быть обозначено посредством апеллятивов. При этом такие слова продолжают оставаться онимами» [4, с. 5].

Такие онимы вполне можно назвать понятийными категориями, но они к тому же создают законченные целостные образы – гештальты. Именно эта их партитивная структура позволяет осмысленно и ассоциативно воспринимать окружающий мир. И поскольку основное назначение языка – эксплицитно описывать этот мир, то логично полагать, что в языковых единицах заложена способность реализации общезначимых и общепонятных категорий, дающих конкретное представление о мире. И собственные имена, кроме того что полностью отвечают этой функции, выполняют ещё и сверхзадачу: формируют концептуальный мир. Имена, создающие калейдоскоп впечатлений, становятся креативными брендами.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В. И. А. А. Потехня и когнитивная лингвистика / В. И. Болотов // *Вопр. языкознания*. – 2008. – № 2. – С. 82 – 96.
2. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // *Филол. науки*. – 2001. – № 1. – С. 64 – 71.
3. Гуреев В. А. Языковой эгоцентризм в новых парадигмах знания / В. А. Гуреев // *Вопр. языкознания*. – 2004. – № 2. – С. 57 – 67.
4. Отин Е. С. *Словарь коннотативных собственных имён* / Е. С. Отин. – Донецк : ООО «Юго-Восток, Лтд», 2004. – 412 с.



ПРИНЦИПИ СКЛАДАННЯ СЛОВНИКА АНГЛО-АМЕРИКАНСЬКИХ  
ЗАПОЗИЧЕНЬ У СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

Передусім сучасний словник має заповнити лакуни в наявному стані вивчення англо-американських запозичень у французькому мовознавстві. Цим розривається зачароване коло, коли недостатня вивченість численних фактів на новітній стадії існування французької мови унеможлиблює лінгвістичне передбачення, з яким нерозривно пов'язана перспективна нормалізація, а заперечення можливості лінгвістичного прогнозування щодо визначення прийнятності й перспективи закріплення англо-американізмів у мові чи їхнє витиснення французькими замінами фактично ставить бар'єр на шляху з'ясування реального існування в мові окремих одиниць. Отже, **перша мета** дослідження полягає в узагальненні результатів численних детально розроблених розвідок про реальне функціонування окремих англо-американізмів, виконаних автором на матеріалі сучасної французької друкованої преси й художньої літератури, які уможлиблюють лінгвістичний прогноз на мікрорівні.

По-друге, новий словник англіцизмів має подолати в цілому незадовільний стан щодо нормативної кваліфікації англіцизмів у словниках французької мови й словниках труднощів. Тому **другою метою** дослідження є обґрунтування теоретичних засад, що забезпечують послідовне й несуперечливе спрямування нормативної лексикографії.

Дійсно, сучасна східноєвропейська прескриптивна лінгвістика повертається до всебічного врахування поняття літературної норми. Вона критично ставиться до періоду пуризму, що надихається націоналізмом і ретроспективним розумінням літературної норми як ідеалу; лаксистської стадії всездозволеності, що зовсім не зважає на культурне й мовне надбання нації; лінгвістичного дирижизму з його умоглядним уявленням про наявний стан і перспективу буття національної мови, що дивиться на мову як на закриту на саму себе єдність системо-нормативних закономірностей і назавжди встановлює напрямки динаміки національної літературної норми й підходи до її прогнозування, незважаючи на реальний ужиток, який відбиває нові мовні запити суспільства; принципу комунікативної доцільності, що абсолютизує суто функціональні показники прийнятності мовних засобів; релятивізму неологічної допомоги (*assistance néologique*) Б. Кемади, яка перекладає на персічних мовців завдання свідомого вибору зразкових реалізацій, що зазвичай покладається суспільством на професійних мовознавців-нормалізаторів, які, проте, фактично ухиляються від свого призначення й надають у розпорядження носіїв мови невпорядковану й суперечливу розрізнену інформацію [4, р. 30 – 51, 118, 183; 6, р. 67 – 76; 11; 14, р. 46, 57, 184].

Проте в школах західної лінгвістики при дослідженні й практичному вирішенні культуромовних проблем ще й досі еклектично поєднуються пуризм, пережитки структуралізму, які змушують розглядати будь-які спроби регулювання мовних змін як пуристичні; крайній комунікативізм з його суто прагматичним поглядом на мову як на простий засіб комунікації [1, с. 3 – 14; 2, с. 14 – 38; 3, с. 43 – 44].

За таких умов наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття мовне внормування у Франції виявляється непослідовним і нецілеспрямованим. Ми покажемо наявний стан нормалізації англіцизмів на прикладах використання позначок «*anglicisme*» і «*Resomm. offic.*» у словниках «Робер» [9; 10; 13], а також прийомів реєстрації запозичень, що застосовуються у «Словнику англіцизмів» Ж. Рей-Дебов і Ж. Ганьон та словниках труднощів французької мови [5; 7; 8; 12].

На нашу думку, існуючу практику нормалізації можна подолати із застосуванням розробленої нами лінгвокультурної концепції мовного внормування, яка покладається в основу принципів складання нормативного словника запозичень. Ми виходимо з того, що зсуви чинної літературної норми мають оцінюватися, ураховуючи її «гнучку стабільність» як таку, що сформувалася протягом історії, проте існує в сучасному світі, що постійно змінюється. Отож, підхід, що забезпечує встановлення правил, які йдуть поруч зі змінами літературної норми, не залишаючи при цьому послідовний нормативний підхід, надає сьогодні лінгвокультурологія, що, вивчаючи мову в єдності її суто лінгвістичних і антропологічних ознак, забезпечує соціокультурний і комунікативний виміри нормативних оцінок і приписів. Лінгвокультурний підхід концептуалізує нормативні кваліфікації, переводячи їх у наукові категорії, і, деперсоналізуючи їх, знімає значною мірою їхню відносність. З вільної метамовної рефлексії (тобто рефлексії, що спрямована на саму мову), що позбавлена значною мірою доказової сили, нормотворення стає послідовним і несуперечливим нормотвірним дискурсом, позначеним інтенціональністю, тобто таким, що спрямований до певної достатньо визначеної мети – вплинути на мовну практику пересічних мовців.

Комунікативно спрямований прескриптивізм орієнтується на мовну особистість – пересічного мовця, зануреного в соціо- й лінгвокультурне середовище, представника еталонного типу мовної культури, з якого виводиться літературна норма. Мовна особистість є сприйнятливою як до кодифікації спонтанної норми, так і до слухних нормалізувальних впливів. Відтепер у нормативних оцінках поєднуються спонтанний складник загалу франкофонів, які мають мовну компетенцію в поєднанні з рефлексією щодо рідної мови в нормативно-оцінному аспекті (*аксіологікон*), і наукова складова мовознавців-нормативістів.

Виходить, що літературна норма вже не спускається згори, вона ні в якому разі не є довільною, зважаючи на те, що пересічні мовці свідомо чи підсвідомо чекають від мовознавців нормативних оцінок, які б не суперечили спонтанній нормі, іншими словами, їхній *нормативній певності*. Поняття нормативної певності змушує мовознавців-нормалізаторів формулювати правила, які мовна особистість здатна прийняти. Недооцінка нормативної певності мовців підриває їхню довіру до нормалізувальних інститутів і їхніх заходів. За таких передумов наукова складова мовнонормалізаторської діяльності призначена як підтримати стабільність національної літературної норми, так і устигати за її динамікою. Це можна забезпечити через чотири типи нормалізації, що як ураховують спонтанну норму, так і виходять з лінгвістичного прогнозу на мікрорівні, тобто щодо конкретних мовних фактів, який устанавлює витиснення некорисних англіцизмів, що ще вживаються, чи укорінення запропонованих французьких еквівалентів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Живов В. М. Расставаясь со структурализмом (тезисы для дискуссии) / В. М. Живов, А. Тимберлейк // Вопр. языкознания. – 1997. – № 3. – С. 3 – 14.
2. Клименко О. С. Прескриптивна лінгвістика. Французький досвід мовного внормування впродовж ХХ століття : монографія / О. С. Клименко. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2009. – 500 с.
3. Нешименко Г. П. Языковая ситуация в славянских странах : Опыт описания. Анализ концепций / Г. П. Нешименко. – М. : Наука, 2003. – 279 с.
4. Beauvais R. L'Hexagonal tel qu'on le parle / R. Beauvais. – Paris : Hachette, 1970. – 256 p.
5. Colin J.-P. Dictionnaire des difficultés du français / J.-P. Colin. – Paris : Dictionnaires Le Robert, 1994. – XIX, 859 p.
6. Désirat C. La langue française au XXe siècle / Claude Désirat, Tristan Hordé. – Paris : Bordas, 1976. – 253 p.

7. Hanse J. Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne / J. Hanse. – Paris : De Boeck, Duculot, 1996. – 70, 649 p.
8. Girodet J. Dictionnaire du bon français / J. Girodet. – Paris : Bordas, 1981. – 896 p.
9. Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française / [Réd. dirigée par A. Rey et J. Rey-Debove]. – Paris : Le Robert, 1981. – XIX, 2173 p.
10. Le Petit Robert de la langue française : version numérique [Ressource électronique] / [réalisation informatique, Bureau Van Dijk]. – Paris : Dictionnaires le Robert-Sejer, cop. 2012. – 1 disque optique numérique (CD-ROM) : coul., son. ; 12 cm + 1 manuel d'utilisation (23 p.).
11. Quemada B. A propos de la néologie. Essai de délimitation des objectifs et des moyens d'action / B. Quemada // La Banque des mots. – 1971. – № 2. – P. 137 – 150.
12. Rey-Debove J. Dictionnaire des anglicismes. Les mots anglais et américains en français / Josette Rey-Debove, Gilberte Gagnon. – Paris : Le Robert, 1990. – XX, 1150 p.
13. Robert P. Le Grand Robert de la langue française / P. Robert. – En 9 vol. [Deuxième éd. entièrement revue et enrichie par A. Rey]. – Paris : Le Robert, 1985.
14. Sauvageot A. Français d'hier ou français de demain? / A. Sauvageot. – Paris : Fernand Nathan, 1978. – 189 p.

УДК 81-13

*К. С. Ком,  
м. Київ*

### НАУКА ПРАГМАТИКА: ІСТОРІЯ, ВИЗНАЧЕННЯ ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ, СТРУКТУРА

У структурі сучасної функціонально-комунікативної, антропо- і когнітивно зорієнтованої науки про мову лінгвістична прагматика (прагмалінгвістика, лінгвопрагматика) посідає особливе місце, будучи одним з найдинамічніших напрямів її розвитку. Комунікативно-прагматичний аспект потребує уваги як до власне комунікативних явищ, так і до прагматичних компонентів мовних, мовленнєвих явищ. Як зазначено в підручнику Н. І. Формановської, комунікативний – той, що належить до спілкування у цілому; прагматичний – той, що пов'язаний з особою, яка говорить, її адресатом (згідно з їхніми статусними та ролевими відносинами), із ситуацією спілкування, вибором та контекстом використання відповідних одиниць, із соціальним дозволенням та забороненням тих чи тих мовленнєвих дій, актів. Виходячи з цього, зрозуміло, що комунікативний та прагматичний аспекти нерозривно пов'язані один з одним [1, с. 29 – 30].

Кількість праць, присвячених проблемам прагматики мови, мовлення та спілкування, з кожним роком зростає. Сучасна лінгвістична прагматика тісно пов'язана з філософією мови, соціолінгвістикою, психолінгвістикою, теорією мовленнєвих актів, функціональним синтаксисом, лінгвістикою тексту, дискурсивним аналізом, конversaційним аналізом, етнографією мовлення, когнітивною лінгвістикою, дослідженнями у сфері штучного інтелекту, комунікативною лінгвістикою та деякими іншими напрямками сучасної науки про мову.

Що таке власне прагматика? У збірнику статей «Новое в зарубежной лингвистике» можна знайти таке визначення: прагматика (від грецьк. прагма – справа, дія) прийшла в лінгвістику з семіотики – теорії знакових систем, що представлені (згідно з Ч. Моррісом) трьома гілками: семантикою, синтактикою та прагматикою. Семантика вивчає відношення знаку до об'єктів дійсності (значення знака), синтактика займається вивченням відносин між знаками (зв'язок знаків), у фокусі прагматики знаходиться відношення до знака того, хто його використовує (знак та людина). Виходячи з усього вищенаведеного, зрозуміло, що нові парадигми мовознавства, принцип антропоцентризму, урахування людського фактору в мові широко

приваблюють до дослідження дані прагматики [2].

У свою чергу Ю. Д. Апресян дає широке визначення лінгвістичній прагматиці: «Під прагматикою ми будемо розуміти закріплене в мовній одиниці (лексемі, афіксі, граемі, синтаксичній конструкції) ставлення того, хто говорить: 1) до дійсності, 2) до змісту повідомлення, 3) до адресата» [3, с. 67]. Виходячи з наданого визначення, «ставлення» можна тлумачити як оцінку, закріплену за мовною одиницею поза контекстом – у компетенції носія мови. Зрозуміло, що оціночне ставлення, притаманне стилістичним характеристикам одиниць мови; прагматична оцінка поєднує усі три види ставлення: до об'єктів навколишнього світу, до вибору засобів організації змісту висловлювання, до адресата. Ю. Д. Апресян переконує в тому, що прагматичне ставлення набагато ширше за стилістичну оцінку [4].

Що ж до такого поняття, як проблемне поле, то межі лінгвістичного поля лінгвістичної прагматики постійно уточнювалися й продовжують уточнюватися. Так, під впливом концепції мовних ігор Л. Вітгенштейна в 60 – 70-х роках минулого століття прагматична проблематика зводилася до вивчення аспектів індексальності 2, референції 3, дослідження мовних значень у контекстах їхнього вживання; під кінець цього етапу – «мови в контексті» в цілому. У 70 – 80-х роках проблематика лінгвопрагматики визначалася вивченням впливів контексту на функціонування мовних одиниць у комунікації, передусім мовленнєвих актів, визначенням неконвенціональних засобів мовленнєвої діяльності людей, схем інтерпретаційної діяльності учасників інтеракції та деякими іншими проблемами. Можна стверджувати, що саме в цей час лінгвістична прагматика ввела в опис мови акціональний (діяльнісний) аспект. Кінець 80 – початок 90-х років ознаменувався значним розширенням проблематики лінгвістичної прагматики. Остання починає асоціюватися зі студіями над дискурсом у плані вивчення формування й розуміння дискурсивного значення; зв'язками між мовними формами та їхніми користувачами (зокрема, урахування наміру мовця, контекстного значення висловлення, розуміння невисловленого й обсяг спільних знань); успішністю взаємодії між мовцем і слухачем.

Зміни в структурі лінгвістичної прагматики постійно супроводжуються спробами окреслення меж її проблемного поля. Одна з таких спроб представлена в енциклопедичному словнику з прагматики Й. Бешлера та А. Ребу. У ньому автори подають схему проблемного поля прагматики, охоплюючи її психолінгвістичний і соціолінгвістичний складники поняттям контексту [3, с. 32].

Таким чином, найважливішими напрямками дослідження лінгвістичної прагматики слід уважати сфери, пов'язані з суб'єктом мовлення (іллокутивні сили, мовленнєві тактики, правила ведення діалогу, різні настанови, референцію мовлення тощо), адресатом мовлення (правила виведення непрямих смислів, перлокутивні ефекти, типи мовленнєвого реагування тощо), пов'язані зі стосунками між учасниками спілкування (форми, соціально-етикетний бік мовлення тощо), а також із ситуацією спілкування (інтерпретація дейктичних знаків, вплив мовленнєвої ситуації на тематику спілкування тощо). Дж. Ліч зазначав також, що «основним завданням прагматики є пояснення відносин між смислом (яке часто описується як «буквальне» значення, що лежить на поверхні) та іллокутивною силою (тобто спрямованим мовленнєвим потоком)».

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Лінгвістична прагматика: спроба обґрунтування проблемного поля і дослідницької одиниці / Ф. С. Бацевич // Мовознавство. – 2009. – № 249. – С. 29 – 38.
2. Степанов Ю. С. В поисках прагматики / Ю. С. Степанов // Изв. АН СССР. Серия литературы и языка. – М. : Наука, 1981. – 325 с.
3. Сусов И. П. Лингвистическая прагматика / И. П. Сусов. – Винница : НОВА

КНИГА, 2009. – 272 с.

4. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Н. И. Формановская. – М. : ИКАР, 2007. – 480 с.

УДК 81'373.612.2

*М. В. Коханко,  
г. Винница*

## ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТАФОРЫ В ЛИНГВИСТИКЕ

На протяжении многих веков метафора привлекала к себе внимание мыслителей: от Аристотеля и до Руссо. На данный момент изучение метафоры значительно расширяется и захватывает различные области знания, такие как: философия, психология, литературоведение, логика и др.

Для более точного изучения понятия «метафора» следует изначально дать ей определение. Метафора – оборот речи, состоящий в употреблении слов и выражений в переносном смысле на основе какой-нибудь аналогии, сходства, сравнения.

Термин принадлежит древнегреческому философу и ученому Аристотелю, но в его понимании метафора ничем не отличалась от гиперболы, сравнения и синекдохи. Во всех этих средствах используется прием преувеличения, перенос с одного значения на другое, следовательно, метафора.

В своей работе «Логика метафорических преобразований» О. И. Глазунова пытается разграничить два понятия: метафора и сравнение [2]. Она подчеркивает, что лишь благодаря переносу с одного предмета на другой можно говорить об общей тенденции в их понимании. Ассоциативная связь между главным и вспомогательным субъектами при метафорическом переносе возникает при подключении внеязыковых знаний и представлении адресата речи об окружающем мире. Наиболее убедительной, по мнению О. И. Глазуновой, представляется точка зрения, где сравнения рассматриваются как часть метафорических конструкций.

Сопоставление, или метафора, дает право адресанту использовать свои представления об объекте, оценить его с точки зрения положительных и отрицательных качеств.

Несмотря на то, что при постоянном использовании метафоры соотношение между субъектами стирается и метафорическая конструкция становится стандартным выражением с переносным значением, метафора всё же имеет огромную силу воздействия и обладает способностью к постоянному возрождению. При изменении контекста стандартная метафора может обретать оригинальное семантическое звучание, передавая значения, которые до этого не имели формального воплощения в языке [2, с. 128 – 135].

В то время, как существует огромное количество обозначений термина «метафора», один из вопросов остаётся нерешённым: что же действительно важно в метафоре? Ф. Уилрайт в своей работе «Метафора и реальность» [4] подчеркивает, что это духовная глубина. А два главных элемента метафорической деятельности, по Уилрайту, – распространение и соединение в воображении.

По мнению Н. Д. Арутюновой, изучение метафоры становится все более интенсивным, захватывает разные области знания. Следствием взаимодействия различных направлений научной мысли стало формирование когнитивной науки [1, с. 385 – 402].

А если изучить метафору с точки зрения когнитивной лингвистики, то выходит, что метафора является способом познания и объяснения мира. Даже процессы мышления у человека метафоричны: «Понятийная система человека упорядочивается и

определяется метафорически. Метафоры как языковые выражения становятся возможны именно потому, что существуют в понятийной системе человека» [3, с. 390].

Метафора не является специфической особенностью только поэтического языка и употребляется в языке практическом и разговорном. Но если обратиться к практической речи, можно наблюдать не всеприсутствие метафоры, а, скорее, её недопустимость в целом ряду функциональных стилей. Метафора несовместима с перспективной и комиссивной (относящейся к обязательствам) функциями речи [1, с. 372 – 373].

По словам Н. Д. Арутюновой, акт метафорического творчества лежит в основе многих семантических процессов. Сюда относятся: развитие синонимических средств, появление новых значений, создание полисемии, развитие систем терминологии и эмоционально-экспрессивной лексики. Метафора выводит наружу один из парадоксов жизни, состоящий в том, что ближайшая цель того или иного действия нередко бывает обратна его далеким результатам. Создавая образ и апеллируя к воображению, метафора порождает смысл, воспринимаемый разумом [1, с. 375].

Метафоризация обусловлена попыткой человеческого мышления познавать новые явления посредством сравнения их с уже известными ранее. Оценочная функция, которая также присуща метафоре, дает нам право понять, на основе каких признаков произошел перенос значения.

Следует отметить, что процесс метафоризации, переноса наименований по сходству присущ всем языкам, хотя в каждом из них наблюдаются определенные различия.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Метафора в языке чувств / Н. Д. Арутюнова // Язык и мир человека. – М. : Языки русской культуры, 1999. – С. 385 – 402.
2. Глазунова О. И. Логика метафорических преобразований / О. И. Глазунова. – СПб. : Питер, 2000. – 190 с.
3. Лакофф Д. Метафоры, которыми мы живем / Д. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры : сборник. – М. : Прогресс, 1990. – С. 387 – 416.
4. Уилрайт Ф. Метафора и реальность / Ф. Уилрайт // Теория метафоры : сб. – М. : Прогресс, 1990. – С. 82 – 109.

УДК 81'366.54+811.161.1

*Н. В. Лешкова,  
м. Горлівка*

### ДИФЕРЕНЦІУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ ВЕЛИЧИН ВІДМІНКА

У розв'язанні проблеми теорії відмінків ідуть від форми до значення чи від значення до форми, що й спричиняє неоднакову вартість наукових результатів, на думку І. Вихованця. За вихідної орієнтації на морфологічні форми часто приписують відмінкам не властиві їм семантико-синтаксичні й формально-синтаксичні функції, які перебувають не в іменниковій, а в іншій частиномовній сфері. Найпоказовіший для функційно-категорійних досліджень розгляд відмінкових проблем від семантики до форми уможливорює чітке окреслення власне-відмінкових семантико-синтаксичних функцій та відмежування їх від позавідмінкового функціонування відмінкових форм. У теорії відмінків функційно-категорійного спрямування потрібно розрізнити три граматичні величини: 1) відмінок як граматичну категорію, що протиставляється іншим граматичним категоріям і являє собою сукупність однорідних взаємопротиставлених

граматичних значень (відмінкових граем) і рядів форм; 2) відмінок як граему, тобто компонент граматичної категорії відмінка; 3) відмінкову форму як засіб вираження не тільки відмінкових, а й невідмінкових значень [1, с. 55].

Учений зазначає, що найголовнішим компонентом структури відмінка як граматичної категорії і як граеми є його семантика. Відмінкова семантика належить до суто синтаксичних феноменів, реалізація семантико-синтаксичного потенціалу яких зумовлена зовнішніми чинниками, а саме: семантикою предиката, його семантико-синтаксичною валентністю. Оскільки відмінок являє собою морфологічну категорію, для якої синтаксична функція первинна в структурі мови, то загальне (інваріантне) значення щодо граем відмінкової системи не застосоване. Адже в структурі мови з кожним відмінком пов'язуємо низку семантико-синтаксичних функцій, що є не варіаціями загального значення відповідної відмінкової граеми, а зумовленими синтаксичною системою (передусім семантико-синтаксичною й формально-синтаксичною валентністю предиката) одиницями, ієрархія яких перебуває на осі «первинна функція/вторинна функція». У рамках одного відмінка первинні й вторинні функції об'єднує відповідне транспозиційне відношення. Серцевину відмінкової системи й категорійну сутність відмінка визначають суб'єктно-об'єктні функції, які концентруються навколо предиката й найповніше виявляються при дієслові – ядрі предикатів [Там само].

І. Вихованець зазначає, що для пояснення широкого кола відмінкових значень потрібно обрати об'ємніше порівняно з так званим загальним значенням відмінкової граеми поняття – категорійне відмінкове значення, що дає змогу враховувати в єдиній системі різні типи граматичних значень. Категорійне значення поширюється на відмінок як граматичну категорію в усій сукупності його функціонування, до того ж тільки у сфері субстанціальності (значення предметності) як визначальної частиномовної ознаки іменника. У відмінкові як відмінковій категорії категорійне значення вказує на семантику відношень, на відношення іменника до інших компонентів (предикатів) речення. Це найзагальніше значення відмінка (відмінка не як граеми, а як граматичної категорії), що семантико-синтаксичними ознаками субстанціальності (предметності), валентного зв'язку з предикатом, активності/пасивності і формально-синтаксичною ознакою центральності, напівцентральності, напівпериферійності й периферійності охоплює кожний відмінок як складник відмінкової системи. Отже, відмінкова система ґрунтується на трьох різновидах значень: 1) категорійному значенні, що характеризує відмінок як граматичну категорію в її протиставленні іншим граматичним категоріям; 2) первинному значенні відмінка як граеми, яка вказує на призначення кожного відмінка, його семантико-синтаксичну спеціалізацію в структурі відмінкової системи; 3) вторинних значеннях окремого відмінка, не типових для нього як спеціалізованого граматичного елемента, але таких, що перебувають у межах значення субстанціальності [1, с. 56].

Категорійне відмінкове значення, значення предметності іменників у синтаксичній структурі мови, згідно з І. Вихованцем, розчленовується на низку різновидів (семантико-синтаксичних функцій), що вказують на спеціалізацію кожної граеми категорії відмінка. Субстанціальні семантико-синтаксичні функції зумовлені валентністю предиката, найвиразніше репрезентованого дієсловом. Із семантико-синтаксичними функціями корелюють формально-синтаксичні функції підмета й керованого другорядного члена речення. Семантико-синтаксичні функції – це функції суб'єктна, об'єктна, адресатна, інструментальна (знаряддя або засобу дії), локативна. Кожний відмінок як граема охоплює низку семантико-синтаксичних функцій, одна з яких засвідчує його спеціалізацію у відмінковій системі, інші позначають

транспозиційні зв'язки з іншими грамами й перебувають на різній віддалі від первинної функції. Первинною семантико-синтаксичною функцією називного відмінка є функція суб'єктна, знахідного – об'єктна, давального – адресатна, орудного – інструментальна, родового – суб'єктно-атрибутивна й об'єктно-атрибутивна, кличного – адресатно-потенційно-суб'єктна, місцевого – локативна. Вторинні функції відмінкових грамам стають підпорядкованими елементами відповідної семантико-синтаксичної парадигми, поєднуючись звичайно транспозиційними відношеннями з відмінком-домінантною й відтворюючи в категорійному плані значення предметності. Це, зокрема, суб'єктні функції давального, знахідного, родового й орудного відмінків, що ґрунтуються навколо називного відмінка як відмінка-домінанти [1, с. 56].

Отже, відмінок як категорія і як грама становить неподільну єдність семантико-синтаксичної функції та відмінкової форми. У сфері функціонування відмінків відмінкова форма спеціалізована на вираженні відповідної семантико-синтаксичної і формально-синтаксичної функції. Вона також бере участь у внутрішньо-відмінковій (грамемній) транспозиції, коли перехід відмінкової форми від однієї до іншої семантико-синтаксичної функції відбувається в межах іменникового (у сфері значення предметності) функціонування, і в транспозиції зовнішній (частиномовній), коли перехід реалізується поза межами власне-іменникового функціонування. У межах іменникового використання поширений, наприклад, перехід форми давального відмінка у суб'єктну позицію називного й форми родового відмінка в об'єктну позицію знахідного. Зовнішня транспозиція відмінкових форм поширюється на семантико-синтаксичні й формально-синтаксичні позиції прикметника, прислівника й дієслова. Ад'єктивна, адвербіальна і вербальна транспозиції виявляються неоднаковою мірою в різних відмінкових формах, що засвідчують їхній зовнішній (частиномовний) транспозиційний потенціал. Із цього випливає, що відмінок як категорія і відмінок як грама закріпили у сфері значення предметності, тоді як відмінкова форма частиною вживань стосується категорійної і графемної відмінкової спеціалізації, а також виходить поза межі відмінкового використання, виражаючи функції інших частин мови.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови: Академічна граматики української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська. – К.: Унів. вид-во «Пульсари», 2004. – 400 с.

**УДК 81'25**

*А. Н. Литвинов,  
г. Луганск*

#### **ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ И АДЕКВАТНОСТЬ ПЕРЕВОДА**

Всякое речевое произведение характеризуется наличием трех компонентов: темы сообщения, ситуации, в которой происходит коммуникативный акт, и участников этого акта, которые обладают как лингвистическими, так и экстралингвистическими знаниями.

Одним из необходимых условий достижения переводческой адекватности является учет неязыковых моментов, так как через них раскрывается во многих случаях содержание текста.

Известно, что объем данных неязыковых факторов различен у разных народов, поэтому переводчику не следует надеяться на то, что описываемый, например, в



исходном тексте (ИТ) объект будет доступен представителю переводящего языка (ПЯ). Поэтому у переводчика должны иметься все необходимые компетенции, чтобы донести содержание ИТ в виде, понятном для рецептора. В лингвистической литературе под этим понимается прагматический аспект перевода. Понятие прагматики включает в себя все вопросы, связанные с различной степенью понимания участниками коммуникативного процесса тех или иных языковых единиц и речевых произведений и с различной их трактовкой в зависимости от языкового и неязыкового (экстралингвистического) опыта людей, участвующих в коммуникации [1, с. 107].

Для достижения желаемого эффекта, производимого на получателя переводного текста (ПТ), переводчику необходимо установить ряд существенных моментов, прежде чем приступить к переводу.

Переводчику следует:

- установить коммуникативную интенцию создателя текста, вызванную определенной потребностью;
- определить доминантную функцию текста;
- уяснить коммуникативную направленность исходного сообщения, что важно для прагматических аспектов перевода.

С учетом того, что привлечение прагматических моментов зависит от типа переводимого текста, А. Нойберт выделяет четыре таких типа [3, с. 197 – 198]:

1. Тексты внешнеполитического и идеологического характера.
2. Художественные произведения.
3. Тексты, интересующие только носителей ИЯ, такие, как газетные материалы.
4. Тексты научно-технического характера, создаваемые в научных целях и ориентированные как на носителей ИЯ, так и на носителей ПЯ, чьи интересы лежат в той или иной научной сфере.

Для достижения нужного коммуникативного эффекта в распоряжении переводчика имеется ряд приемов, помогающих ему разъяснить те моменты ИТ, которые могут быть непоняты рецептором перевода. Именно эти приемы составляют так называемую прагматическую адаптацию перевода.

Прагматическая адаптация представляет собой изменения, вносимые в текст перевода с целью добиться необходимой реакции со стороны рецептора перевода. Такая многоуровневая аналитическая операция, производимая переводчиком, необходима для того, чтобы ПТ оказал такое же прагматическое воздействие на своего рецептора, какое оказал ИТ на своего получателя.

Необходимо уточнить понятие «коммуникативный эффект» или «прагматическое воздействие». Это означает, что переводчик должен передать содержание оригинала так, чтобы рецептор перевода понял содержание этого текста так, как рецептор оригинала понимает исходное сообщение.

Реакции получателей ИТ и ПТ могут совпадать только тогда, если их личностные характеристики совпадают [2, с. 32].

Так как перевод предназначен для другого человека, который имеет иной менталитет и является представителем иного социума, адаптация ИТ так, чтобы он был доступен ему, оказывается необходимой.

Адаптация осуществляется при помощи экстралингвистической информации переводчика. Основными способами адаптации ИТ являются: 1) добавление; 2) опущение; 3) генерализация; 4) конкретизация; 5) комментарии. В качестве примеров использования таких приемов рассмотрим следующие.

Иногда, чтобы правильнее и понятнее передать смысл исходного материала, переводчику может потребоваться ввести несколько дополнительных слов. Причины кроются в различиях синтаксиса, грамматики, отсутствии четких лексико-

семантических эквивалентов в языке перевода, а также иногда в чисто стилистических соображениях. Английские предложения обычно более кратки, и при их переводе требуется добавить недостающие единицы: *Wherever you go – I follow. Куда бы ты ни пошел – я последую за тобой.* В английском варианте прямо не указано, за кем последует автор. Однако совершенно ясен смысл, и для более точного перевода на русский просто необходимо добавить недостающий смысловой элемент.

Опущение является методом, прямо противоположным приёму добавления, и предполагает игнорирование в процессе перевода некоторых семантически избыточных слов, не несущих важной смысловой нагрузки. Пожалуй, самым традиционным примером семантической избыточности является употребление т. н. «парных синонимов», часто проявляющееся во всех стилях письменной речи английского языка. Однако в русском языке такое проявление не встречается, и при его переводе один из синонимов не повторяется, и два слова заменяются одним. Так и используется прием опущения:

*brave and fearless – храбрый;*

*just and equitable treatment – справедливое отношение;*

*He was breathless and dead – Он был мертв;*

*by violence and force – насильственным путём.*

Безусловно, этот прием находит применение не только при переводе «парных синонимов», имеются и другие избыточные элементы.

Суть приема конкретизации состоит в замене слова, которое на исходном языке имеет довольно пространное значение, словом с более конкретным значением. В большинстве случаев при переводе на русский язык конкретизации подлежат английские глаголы речи, а также глаголы движения, такие как: say, be, have, get, take, give, make, come, go и др.: «*So what?*» *I said. (Дж. Сэлинджер «Над пропастью во ржи»).* – *Ну так что же? – спрашиваю я.*

В качестве примера использования добавления приведем следующее известное и предложение: «*Нельзя представить Россию без Волги.*». Любому русскому читателю известно, что такое Волга, однако эта информация не предполагается известной для иностранного читателя, в связи с чем в ПТ необходимо добавить слово «река».

Подводя итог сказанному, отметим, что прагматически адекватный перевод не обязательно является высшей степенью семантической, т. е. коммуникативной инвариантности, а лишь представляет собой оптимальный вариант прагматической, семантической и стилистической адекватности.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 2007. – 240 с.
2. Нойберт А. Прагматические аспекты перевода / А. Нойберт // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике : сб. ст. – М. : Междунар. отношения, 1978. – С. 185 – 202.
3. Латышев Л. К. Технология перевода / Л. К. Латышев. – М. : Академия, 2008. – 320 с.

**ТРАДИЦИИ «ТЕАТРА ЖЕСТОКОСТИ» А. АРТО  
В РУССКОЙ ДРАМАТУРГИИ НАЧАЛА XXI ВЕКА**

В сложные переходные моменты истории, когда происходит смена системы ценностей и картины мира, катализатором происходящего выступает театр и драма как жанр, наиболее тесно с ним связанный. В начале XX столетия реакцией на мировоззренческий кризис послужил «театр жестокости» Антонена Арто. В манифесте «Театр и его двойник» реформатор театра писал: «Театр жестокости будет избирать сюжеты и темы, отвечающие возбуждению, беспокойству, свойственным нашей эпохе» [1]. Арто полагал, что без элемента жестокости театр вообще невозможен, что жестокость воплощает трагический конфликт: «Театр кровав и бесчеловечен, как сновидения и грезы, не случайно, а ради того, чтобы выразить и внедрить в наше сознание идею вечного конфликта и спазма, когда жизнь ежеминутно пресекается, когда все во вселенной поднимается и враждует с нами, отвергая наше состояние организованных существ; ради того, чтобы в конкретных и актуальных формах навсегда сохранить метафизические идеи некоторых Мифов, мрачная жестокость и энергия которых достаточно ясно говорят об их происхождении и содержании... Все, что есть в любви, в преступлении, в войне и в безумии, театр должен нам вернуть, если он желает снова стать необходимым...» [Там же].

На рубеже XX – XXI столетий насилие и жестокость являются привычными реалиями не только жизни, но и художественного пространства драматургии этого времени. В экспериментальной драме XX – XXI веков насилие присутствует практически в каждой пьесе разных стилевых тенденций, особенно в пьесах-«вербатим» и так называемой постабсурдной драме. Начало этого мы можем наблюдать в «промежуточной» драматургии конца XX века: у Н. Коляды, А. Шипенко, Вен. Ерофеева, А. Слаповского, М. Волохова, А. Железцова, Н. Садур, Л. Петрушевской и Л. Разумовской.

Ситуация 80 – 90-х гг., так называемого периода перестройки, когда многие утратили ориентиры жизни, актуализировала абсурд. Животные законы, согласно которым выживает сильнейший, были приняты человеческим обществом. Но герой русской литературы, склонный к рефлексии, начинает искать новые формы протеста против подобной реальности. И протест этот выражается в формах жестокости и насилия.

Жестокость и насилие, по мнению М. Липовецкого, «свидетельствуют об отсутствии трансцендентальных означаемых, именно они наиболее зримо и воплощают невоплотимость жизни как умопостигаемого целого» [4].

В период «нулевых» в русской драматургии закрепляется маргинальная тематика и герой-маргинал. Текст пьес шокирует не только обращением к обсценной лексике, но и к ранее запретной тематике. Деформированная реальность показана через бытовые ситуации, мелкие конфликты, которые являются проекцией процессов, происходящих в обществе.

Целый ряд пьес, созданных в этот период и в настоящее время, демонстрирует трагизм «маленького человека» новой генерации: «Черное молоко» (2002) В. Сигарева, «Трансфер» М. Курочкина («Трансфер» (2002, публ. 2003), «Половое покрытие» (2000) и «Терроризм» (2002) братьев Пресняковых, «Июль» (2006) И. Вырыпаева, «Шпильки» (2009) О. Богаева.

В 2002 году братья Пресняковы создали пьесу «Терроризм», в которой они

продолжили развивать классическую для русской литературы тему «маленького» человека. Накал чувств их героев был настолько силен, что напомнил переживания героев высокой трагедии.

Привычный «терроризм», бытовой, доведенный до абсурда, выглядел в пьесе страшнее военного.

В драме Пресняковых зло порождает зло, насилие порождает насилие: мать терроризирует сына, потому что ненавидит его за то, что родила его, протестуя насилию собственного отца, а потом этот мальчик, повзрослев, из мести матери, откроет газ на кухне, другой ребенок случайно нажмет на кнопку электрического звонка – и весь дом взлетит на воздух.

Персонажи «Терроризма» – условные (у них нет имен – например, «пассажир 1», «пассажир 2» и т. д.), они воспринимаются отстраненно. Главное в пьесе не типажи, а атмосфера, ощущение постоянной тревоги, скрытой угрозы. Герои «Терроризма» не экстремисты и не маньяки, но каждый из них – живой конденсатор агрессии, потенциальный убийца.

Цепная реакция насилия запускается на бытовом уровне: мать терроризирует собственного ребенка, офис-менеджер – подчиненных, соседка подсказывает подруге, как избавиться от зятя.

Драма состоит из нескольких коротких историй, из шести эпизодов, каждый из которых изображает отдельную, но столь знакомую ситуацию насилия в обществе. И только в финале все эти отдельные фрагменты складываются в целостную картину, в один единый сюжет. И картина эта весьма пессимистическая.

Пьеса «Июль» (2006) И. Вырыпаева, которая, по оценке самого автора, «не имеет право на существование», «была ошибкой» [2], – шокирующий своей откровенностью монолог полубезумного маньяка-каннибала. Подобные герои-маргиналы уже были объектом изображения писателей-постмодернистов («Коллекционер» Дж. Фаулза, «Парфюмер» П. Зюскинда), но для авторов это был взгляд со стороны, с точки зрения повествователя и попытка иронически переосмыслить штампы массовой литературы, в драме же И. Вырыпаева представлена исповедь, внутренний монолог, в котором нет раскаяния. Опосредованное изложение событий (монолог передоверен актрисе-женщине) позволяет сосредоточить внимание не на ненормальности и жестокости происходящего, а на причинах, вызвавших деформацию личности.

По мнению исследователя Е. Курант, «Кровавые убийства, совершаемые Петром (убийство попа и акт каннибализма в отношении Нелли), – это жертвоприношения, в которых нуждается ритуал, чтобы воссоздать в своей синтезирующей части целое – микрокосмическое (человек) и макрокосмическое (мир)» [3, с. 107]. Мечта персонажа – попасть в Архангельск (аналог Рая в сознании безумца) – осуществляется в финале пьесы с его смертью.

По мнению М. Липовецкого, «миметическое представление социальных перформативных актов <...> составляют фактуру современной реальности. Последняя функция особенно характерна для драматургии братьев Пресняковых. «Новая драма» с этой точки зрения представляет собой практически уникальный феномен осознания коммуникативного насилия, его саморазвития и его логики – изнутри, а не извне» [4].

Зритель/читатель современных пьес, наблюдая за сценами насилия, переживает своего рода негативный катарсис: во-первых, отрицательные эмоции порождают ощущение радости от того, что разыгранные события совершаются все же в условном пространстве сцены, а не в реальной жизни; во-вторых, в драмах актуализируются проблемы, ставшие привычными и банальными, но решение которых способно сделать мир лучше.

Присутствие жестокости в драматургии «нулевых» усиливает трагический пафос

---

произведений. Насилие есть проекция современной реальной действительности, абсурдной и сюрреалистической, что делает дальнейшее исследование заявленной темы актуальным и перспективным.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арто А. Театр и его двойник [Электронный ресурс] / А. Арто. – СПб., М., 2000. – Режим доступа : <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=3788868>
2. Вырыпаев И. Искусство – это очень опасно (2012 г.) [Электронный ресурс] / И. Вырыпаев. – Режим доступа : [http://www.fraufluger.ru/persons/Ivan\\_Vyiryipaev\\_Iskusstvo\\_eto\\_ochen\\_opasno\\_.htm](http://www.fraufluger.ru/persons/Ivan_Vyiryipaev_Iskusstvo_eto_ochen_opasno_.htm)
3. Курант Е. Рассказчик в пьесах Ивана Вырыпаева «Июль» и «Иллюзии» / Е. Курант // LITERATURA. – 2012. – № 54 (2). – С. 103 – 110.
4. Липовецкий М. Перформансы насилия: «Новая драма» и границы литературоведения [Электронный ресурс] / М. Липовецкий // НЛО. – Декабрь 2007. – Режим доступа : <http://www.nlobooks.ru/rus/magazines/nlo/196/789/801>

УДК 811.111'374

В. В. Мікаєлян,  
м. Вінниця

#### ПОЛІТКОРЕКТНА ЛЕКСИКА СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Кожного дня мова збагачується все новими лексичними одиницями. Так, згідно з підрахунками канадського лінгвіста Пола Майяка, в англійській мові з'явилося мільйонне слово [1]. І це не дивно, адже зміна норм і понять у різних сферах життя призводить до виникнення нових термінів. Взаємодія різних мов і їхній вплив одна на одну також сприяють збагаченню мови.

Однією з груп неологізмів є так звані політкоректні терміни. Цікаві вони тим, що створюються навмисне, аби замінити ті лексичні одиниці, які сприймаються як образливі й принизливі для певних груп населення.

Серед перших спроб дослідити політкоректну лексику є словники Г. Бірда і К. Серфа [3], праці С. Г. Тер-Мінасової [7], В. В. Паніна [6] та ін.

Феномен політичної коректності відкривається повною мірою за допомогою такої мовленнєвої стратегії, як евфемізація.

У процесі евфемізації людина відштовхується від прийнятої в суспільстві системи цінностей, невідповідність якої і примушує її відчувати певний етичний дискомфорт і намагатися подолати його за допомогою евфемістичного перейменування [4, ст. 78 – 79].

Евфемізми можна розділити на кілька груп, а саме:

- 1) Евфемізми, що пов'язані з дискримінацією: а) расовою, культурною, релігійною; б) статевою; в) сексуальних меншин; тощо.

*African American* замість *nigger, black*;

*chairperson* замість *chairman, fire fighter* замість *fireman*.

- 2) Евфемізми, що позначають страшні та неприємні явища дійсності: а) смерть; б) хворобу; в) фізичні вади; г) розумові та психічні розлади.

*To go west, to depart, to pass away, to join the silent, go to meet the maker* та безліч інших замість *to die*;

*cerebrally challenged* замість *stupid, emotionally different* замість *crazy, mentally sick* замість *mad*.

- 3) Евфемізми, що позначають зовнішній вигляд та вік людини: а) вага; б) вік; в) зовнішній вигляд.

*Larger-than-average person, a person of size* замість *fat*; *mature, chronologically gifted* замість *old*.

Серед груп евфемізмів виділяються ті, що пов'язані з військовими діями. Наприклад, широко розповсюджені евфемізми *involvement* (вторгнення) замість *aggression; operation, action* (операція, акція) замість *attack, air strike* (повітряний удар) замість *bombing*.

*"We will conduct a systematic campaign of airstrikes against these terrorists," said Obama* [2].

*Based on the SMM's limited observation these strikes were the result of non-guided rockets shot from an aircraft* [4].

*Ukraine says weapons prove Russian involvement* [5].

Метою таких евфемізмів є пом'якшення для сприйняття різних аспектів дійсності, послаблення напруження й тривоги. Проте слід пам'ятати, що, намагаючись покращити сприйняття певних термінів, можна дуже легко приховати чи спотворити інформацію, що подається.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. 1,000,000<sup>th</sup> English Word Announced [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.languagemonitor.com/news/1000000th-English-word-announced>
2. Barack Obama authorises air strikes against Isis militants in Syria [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.theguardian.com/world/2014/sep/10/obama-speech-authorise-air-strikes-against-isis-syria>
3. Beard H. The Official Politically Correct Dictionary / Henry Beard, Cristopher Cerf. – London : Crafton, 1992. – 176 p.
4. Latest news from the OSCE Special Monitoring Mission to Ukraine (SMM) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osce.org/ukraine-smm/119479>
5. Ukraine says weapons prove Russian involvement [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www3.nhk.or.jp/nhkworld/english/news/20150222\\_03.html](http://www3.nhk.or.jp/nhkworld/english/news/20150222_03.html)
6. Панин В. В. Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Панин Виталий Витальевич. – Тюмень, 2004. – 217 с.
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – М. : Слово, 2008. – 264 с.

УДК 81'44 (043)

Г. Г. Морева,  
г. Мариуполь

#### О НЕОБХОДИМОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ПРИБЛИЗИТЕЛЬНОСТИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Приблизительность (аппроксимацию) в самых общих чертах можно определить как противочлен оппозиции «точность – приблизительность». Приблизительность органически присуща мышлению человека, которое, как зеркало, фиксирует и отражает мельчайшие нюансы различных сторон бытия.

Известная французская пословица гласит: «Presque et quasi empêchent de mentir» – «Почти и как бы не позволяют солгать» (перевод наш. – Г. М.). Выдающийся русский ученый А. М. Пешковский приходит к важному выводу: «Все дело в этих *почти* и *как бы*, на которых зиждется вся грамматика» [5, с. 132], особенно подчеркивая то, что грамматика каждого национального языка вырастает не только из общих структурных противопоставлений, «но и из плоти самого языка, где оттенки и нюансы (все эти *почти* и *как бы*) не менее существенны, чем резкие и нередко грубые разграничения» [1, с. 360].

В различных языках мира существует большое количество разнообразных разноуровневых средств выражения понятия приблизительности: «Невозможность точного наименования – настолько часто встречаемый, хорошо нам известный случай, что мы привыкли ко всем этим *почти, что-то вроде, так сказать, asortof, nearly, pourainsidire, ungefähr, fast* и не всегда замечаем эти „слова приблизительности“» [7].

Эти «слова приблизительности», иначе говоря, аппроксиматоры (по иной терминологии – приблизительные номинации, номинации приблизительности, операторы приблизительности), уже не одно десятилетие являются объектом лингвистического исследования. Однако в лингвистике наблюдается большая разбросанность и фрагментарность их изучения и в плане области исследования, и в плане подхода к изучению [4].

Наиболее детально функционирование аппроксиматоров представлено в синхронно-описательном плане на материале французского [7], английского [10], немецкого [6] языков. Предпринимаются попытки сравнительно-типологического исследования аппроксиматоров разноструктурных языков [4]. И практически полностью выпадают из поля зрения лингвистов исследования стилистического употребления аппроксиматоров, их переводоведческие и лингводидактические аспекты.

Таким образом, актуальность и новизна данной проблемы не вызывают сомнения, так как связаны с изучением приблизительного, неточного именования, а также с практически полной или недостаточной разработанностью отдельных аспектов этой проблемы.

Согласно определению, «аппроксимация (лат. *approximāre* – приближаться) – приближенное выражение каких-либо величин через другие, более простые или более известные величины» [2, с. 41].

Наличие аппроксиматора перед словом указывает на его приблизительное соответствие референту (Rx), которое не имеет знакового отображения (ввиду своей новизны или производности), но идентично по некоторым признакам другому референту (Rw), словесно отображенному в языке [10, с. 60].

Это означает, что аппроксимативность присутствует там, где нужно проводить сопоставление, что, как мы понимаем, чрезвычайно важно в методике обучения иностранным языкам, когда в процессе обучения факты одного языка пытаются объяснить с помощью фактов другого языка – родного [3; 8; 9].

Суть такого подхода заключается в следующем.

Из анализа ошибок и первоначально только в качестве эмпирического критерия для контрастивного сравнения появились теории, согласно которым в процессе изучения иностранного языка формируются «промежуточные языки» – «интеръязыки», или «аппроксимативные системы» между родным и иностранным языками. Сигналами этих «интеръязыков» считают определенные (систематические) ошибки, которые совершают учащиеся и которые совсем не зависят от конкретного родного языка.

Из систематических ошибок учащихся можно реконструировать их знание языка на данном этапе, их переходную компетенцию, их «интеръязык». Анализ систематических ошибок ученика важен для учителя (который с их помощью узнает, насколько ученик достиг своей цели), для лингвиста (который благодаря этому получает сведения о том, как происходит овладение языком) и для ученика (который проверяет свои гипотезы об изучаемом языке). Таким образом, ситуация контакта при овладении иностранным языком не может быть исчерпывающе описана – как это допускалось конфронтативным анализом – только на основе языка-цели и исходного языка (двух этих систем): необходимо учитывать и аппроксимативную систему учащегося, т. е. некоторую пока еще отклоняющуюся систему, которая реально употребляется учащимся, когда он пытается использовать язык-цель.

Таким образом, в настоящее время контрастивная лингвистика предстает как уже сложившаяся наука со своими целями, объектом, методами анализа. О развитии и ценности контрастивно-лингвистического направления свидетельствует выход в свет все большего числа разнообразных трудов, как общетеоретического характера, так и сопоставительного описания пар языков, охватывающих различные уровни языка – от фонологии до стилистики и теории текста. Расширяется сфера сопоставительного анализа: если на первых порах контрастивный анализ занимался в основном фактами языковой системы, то теперь он все больше обращается к тексту, к речевым актам, к реализации, следуя общему направлению развития современной лингвистики.

Итак, будучи универсальной, категория приблизительности занимает важное место в семантическом пространстве языков, играя важную роль в построении высказывания и текста. Знание слов приблизительности, наиболее типичных аппроксиматоров данного языка, необходимо для адекватного оформления высказывания на иностранном языке и, в конечном итоге, для реализации цели коммуникации.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Будагов Р. А. Постановка эксперимента в «Русском синтаксисе» А. М. Пешковского / Р. А. Будагов // Человек и его язык. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – С. 356 – 362.
2. Кондаков Н. И. Логический словарь / Н. И. Кондаков. – М. : Наука, 1971. – 656 с.
3. Ладо Р. Лингвистика поверх границ культур / Р. Ладо // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. Переводы. – М. : Прогресс, 1989. – С. 32 – 62.
4. Морева Г. Г. Структурно-семантичні особливості апроксиматорів французької мови (у зіставленні з українською) : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук : спец. 10.02.17 «Порівняльно-історичне і типологічне мовознавство» / Г. Г. Морева. – Донецьк, 2000. – 22 с.
5. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – 7-е изд. – М. : Учпедгиз, 1957. – 511 с.
6. Пристинская Т. М. Семантический и прагматический аспекты приблизительных номинаций / Т. М. Пристинская // Структура и семантика простого, сложного и осложненного предложения : межвуз. сб. науч. тр. – Л., 1988. – С. 44 – 54.
7. Сахно С. Л. О приблизительных номинациях / С. Л. Сахно // Иностр. яз. в высш. шк. – 1982. – Вып. 17. – С. 72 – 80.
8. Скаличка В. Типология и сопоставительная лингвистика / В. Скаличка // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. Переводы. – М. : Прогресс, 1989. – С. 27 – 31.



9. Хельбиг Г. Языкознание – сопоставление – преподавание иностранных языков / Г. Хельбиг // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. Переводы. – М. : Прогресс, 1989. – С. 307 – 326.
10. Шкот И. Л. Апроксиматоры в современном английском языке / И. Л. Шкот // Вестн. Киев.ун-та. Романо-германская филология. – 1979. – Вып. 13. – С. 60 – 63.

УДК 82.32.09 (043)

*Л. І. Морозова,  
м. Маріуполь*

**«МАЛІ» ЕПІЧНІ ЖАНРИ: АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ  
В УКРАЇНСЬКОМУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ 10-х РОКІВ ХХІ ст.**

У сучасному українському літературознавстві спостерігається поживлення інтересу до вивчення жанрової специфіки «малих» епічних жанрів, що засвідчують численні наукові розвідки, матеріалом дослідження при цьому виступають як твори української літератури (наприклад, дослідження І. Д. Бабенко, М. Б. Васильєвої, М. М. Богданової та ін.), так і творчість зарубіжних письменників [1 – 6].

З. Ю. Воронова вказала на те, що з 30-х рр. ХІХ ст. оповідання М. Шеллі перестають бути описом поодинокого епізоду, у них значно розширюється діапазон оповідальних можливостей, до нього включаються динаміка становлення характеру, зв'язок окремої долі та національної історії, картина дійсності, яка розгортається в просторі й часі, як прийоми й засоби романної оповіді [2, с. 14]. Причини цих змін учена пояснила впливом роману, який виробив нові читацькі уподобання: «Після створення шедеврів романного мистецтва жанрова природа оповідання не могла залишатися такою, якою вона була раніше. Романтична поетика з її «похмурістю», таємничістю, безвихіддю, багатозначністю планів зображення вичерпала себе. Читач бажав «нової» літератури, яка обдарувала б його надією, вірою, мрією про можливість щастя в реальному житті» [Там само]. Це спричинило такі зміни в жанровій природі оповідання: соціальна тематика та увага до теми людських відношень в умовах буржуазного суспільства, взятого не в містифікованому, а в конкретному плані [Там само].

Вивчаючи новели А. Шніцлера, О. О. Бродська навела такі їхні жанрові ознаки: стислість форми відтворення, опис одного незвичайного епізоду або події, фрагментарність сюжету, ефект незвичайності в оповіді, обмежена кількість персонажів, вирішальний чи поворотний момент із життя героїв як предмет зображення, що виявляє внутрішній світ персонажів, їхні душевні переживання та сприяє аргументації щодо звучання широких філософських узагальнень, висновків про суспільні негаразди [1, с. 10 – 11].

О. А. Росстальна вказала на такі жанроутворювальні ознаки «малих» епічних жанрів весекського циклу Т. Гарді: наявність однієї події, одного конфлікту, невеликої кількості дійових осіб, перебіг дії в короткий проміжок часу, виразно зображену дію, стрімкий і напружений розвиток сюжету, несподіваний фінал та кульмінацію, що збігається з розв'язкою [6, с. 4 – 5]. Здійснений дослідницею діахронічний аналіз «малих» епічних форм в англійській літературі показав, що в ній сформувалася специфічна школа «малої прози» з характерними для неї національними тематикою й характерами, змістовністю інтонації, схильністю до об'єктивного та докладного стилю тощо [6, с. 4 – 5]. Як стверджує вчена, у творчій практиці Т. Гарді з'явилася нова жанрова модифікація – новелістичне оповідання, у якому виразне зображення подій, стрімкий та напружений розвиток сюжету, несподіваний фінал ускладнюють структуру оповідання, а відносно сповільнена розв'язка не збігається з кульмінацією, існує як епілог, умовна статичність та відкритість фіналів значною мірою уповільнює стрімку

динаміку новели, тож, дія в оповіданнях Т. Гарді має тенденцію до незавершеності [Там само].

А. А. Джемілева визначила національну фольклорну традицію, зокрема епосидестани як першоджерело виникнення кримськотатарського оповідання, зародження його новітньої жанрової модифікації вона пов'язала з появою роману І. Гаспринського «*Дар ур-Рахат мусульманлары*») [3, с. 14 – 15]. Дослідниця навела такі жанрові ознаки сучасного кримськотатарського оповідання, як: малий обсяг, зображення однієї невеликої події, зосередження засобів типізації навколо однієї проблеми, одного випадку, акцент на образі одного персонажа, розкриття однієї істотної риси характеру, чіткий конфлікт; стислість викладу, єдність тону оповіді, незначна кількість дійових осіб, певний тип читацького сприйняття; економність художніх засобів; логічний фінал [3, с. 6].

Дослідниця сучасної перської новелістики О. Г. Конончук зазначила, що в іранському літературознавстві коротке оповідання та новела мають єдину назву – «дастан-е кутах», тобто «коротка оповідь» [4, с. 6]. Коротка оповідь побутувала в середні віки в Ірані у формі фольклорної новели, оповідання, анекдоту героїчного, історичного та побутового характеру, середньовічне оповідання значно відрізнялося від сучасного тим, що не мало завершеного образу героя й розгорнутого літературного сюжету. У ХІХ ст., як стверджує вчена, поряд із фантастичним романом поширеним було коротке оповідання лубочної літератури; тексти об'єднувалися в цикли, або кожен подавався як самостійний твір. У 20 – 30-х роках ХХ ст. жанр новели пройшов етап становлення й утвердження, що найяскравіше засвідчено у творчості Мохаммада Хеджазі, Садека Хедаята та Бозорга Аляві. У 40-х роках ХХ ст. перські письменники звернулися до ліричних новел, яким притаманні невеликий обсяг, метафоричність і символічність образів, тонкий ліризм, романтична піднесеність через послаблення зв'язку із традицією дидактико-сатиричного побутового оповідання [Там само, с. 6 – 11].

Н. Г. Петриченко вказала на появу таких жанрових різновидів оповідання в українській, російській та польській літературах І половини ХІХ ст., як: оповідання ідилічного характеру з притаманними йому безконфліктністю, гармонією людини і природи, щирими взаєминами між людьми, переважанням картини патріархального життя; оповідання баладного типу, якому властиві тісний зв'язок із народними віруваннями, легендами, баладами, драматичний сюжет, незвичність людських долі; соціально-побутове оповідання; психологічно-побутове оповідання; казкове оповідання; соціально-побутова казка [6, с. 10]. Порівнюючи новелу з оповіданням, дослідниця вказала на типові для неї розлогість оповідної манери, концентрацію змісту, психологічну глибину, драматичну загостреність, сюжетну напруженість [Там само].

Таким чином, проаналізовані нами дослідження українських літературознавців 10-х років ХХІ ст., присвячені вивченню жанрової специфіки «малих» епічних жанрів у світовій літературі, засвідчують, що матеріалом цих розвідок виступають твори ХІХ – ХХ ст., увага дослідників концентрується на встановленні жанрових домінант оповідання та новели у творчості окремих представників національних літератур та на еволюції цих жанрів у національних літературах, також здійснюються спроби систематизувати наявні жанрові модифікації «малих» епічних жанрів. Отже, у подальшій перспективі, шляхом теоретичного узагальнення результатів цих досліджень із залученням відповідних теоретико-літературних робіт (Н. Копистянська, М. Лейдерман, Б. Іванюк та ін.) можна укласти жанрові моделі оповідання та новели як провідних «малих» епічних жанрів світової літератури ХІХ – ХХ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бродська О. О. Творчість Артура Шніцлера: контекст австро-українських літературних взаємодій : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук : спец. 10.01.05 «Порівняльне літературознавство» / О. О. Бродська. – К., 2011. – 21 с.
2. Воронова З. Ю. Художня своєрідність «малої» прози Мері Шеллі : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук : спец. 10.01.04 «Література зарубіжних країн» / З. Ю. Воронова. – Дніпропетровськ, 2007. – 23 с.
3. Джемілева А. А. Поетика оповіді в кримсько-таатрському оповіданні 70 – 80 років ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук : спец. 10.01.10 «Кримськотатарська література» / А. А. Джемілева. – К., 2010. – 21 с.
4. Конончук О. М. Стильова парадигма перської новелістики 20 – 40-х років ХХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук : спец. 10.01.04 «Література зарубіжних країн» / О. М. Конончук. – К., 2006. – 16 с.
5. Петриченко Н. Г. Наративно-жанрова специфіка української, польської, російської прози першої половини ХІХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра філол. наук : спец. 10.01.05 «Порівняльне літературознавство» / Н. Г. Петриченко. – К., 2010. – 30 с.
6. Росстальна О. А. Весекський цикл оповідань Т. Гарді: Жанрово-стильова своєрідність : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук : спец. 10.01.04 «Література зарубіжних країн» / О. А. Росстальна. – Дніпропетровськ, 2011. – 20 с.

УДК 811.161.2'282.2

*С. С. Нередкова,  
м. Луганськ*

**ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ДІЕСЛІВНИХ ФОРМ  
МАЙБУТНЬОГО ТА МИНУЛОГО ЧАСІВ**

Дієслово є центральною частиною мови, воно протиставлене іменникові – класові слів на позначення предметів – та іншим класам ознакових слів – прикметникові, числівникові, прислівникові. Центральна позиція дієслова зумовлена його семантичними функціями, морфологічними категоріями та синтаксичним уживанням [2, с. 217].

Особливості творення та функціонування дієслівних форм у східнослов'янських говірках були предметом розгляду в працях Б. А. Шарпила та К. Д. Глуховцевої. Дієслівні форми в діалектному мовленні вивчали також Л. А. Лисиченко, Л. С. Білик, В. С. Ващенко, Я. В. Закревська, Н. Й. Марчук, Т. В. Назарова, М. Я. Лесів, М. С. Делюсто та ін.

У сучасній українській літературній мові виділено три способи дієслова: дійсний, умовний, наказовий, протиставлених між собою за позначенням реальності – нереальності. Дійсний спосіб позначає реальну процесуальну ознаку, реалізовану в одному з трьох часових планів: теперішньому, минулому, майбутньому [6, с. 373].

У дослідженні розглянемо особливості творення форм майбутнього та минулого часів.

**Майбутній час**

Дієслівна парадигма майбутнього часу в усному мовленні жителів Луганська переважно має форми, тотожні з формами сучасної української мови та суміжних за ареалом південно-східних говірок.

„Грамема майбутнього часу виражає дії, процеси та стани, які є реальними тільки з погляду мовця. Саме він переносить їх у часовий план після моменту мовлення... Поза сферою мовця дії, процеси та стани, виражені формами майбутнього часу, є нереальними, бо вони не відбулися і не відбудуться” [2, с. 253].

У мовленні містян зафіксовано обидві видові форми майбутнього часу –

доконаного й недоконаного виду. Особові закінчення дієслівних форм майбутнього часу, тотожні з формами теперішнього часу, мають ті самі особливості, їх було описано [5].

Дієслова I дієвідміни мають такі закінчення:

**в однині:** 1-ша ос. – **-у:** *п'їду, по'їду, прине'су*; 2-га ос. – **-е'ш, -и'ш, -е'ш:** *п'їди'ш, по'їди'ш, с'каже'ш, хоче'ш*; 3-тя ос. – **-е:** *п'рїме, збе'ре; прине'се*; спостережено вирівнювання флексії I дієвідміни до флексії II дієвідміни в 3-й особі однини: *п'їди'т*;

**у множині:** 1-ша ос. – **-емо (-е'мо), -ем, -ем:** *вип'їємо, по'їдиємо, при'єв'їзем, при'їдем, п'рїде'м*; 2-га ос. – **-ете, -ете):** *не' дос'тане'те, пом'їшайе'те, по'їми'те*; 3-тя ос. – **-ут':** *не' викона'ють*.

У дієсловах II дієвідміни зафіксовано такі закінчення:

**в однині:** 1-ша ос. – **-у:** *куп'л'у, позво'н'у*; 2-га ос. – **-иш, (-е'ш):** *от по'бач'їш, пас'тупиш, порадиш*; 3-тя ос. – **-ит' (-и'т'), -е:** *по'сидит', по'луч'їт', не'ре'в'їполне, по'просе*;

**у множині:** 1-ша ос. – **-имо (-и'мо), -им (-и'м):** *да'косимо, по'дивимос', про'дов'їже'мо, с'ходи'ємо, о'формим, по'проси'єм*; 2-га ос. – **-ите (и'те):** *з'робите, не'в'терпи'те*; 3-тя ос. – **-ат':** *на'топ'л'ат', про'топ'л'ат', по'с'мотр'ат'*.

Форми дієслів 1-ї ос. I і II дієвідмін однини й множини майбутнього часу з кінцевим **-м, -мо** в мовленні містян існують паралельно, як і в теперішньому часі, та, на відміну від останніх, серед форм дієслів майбутнього часу утворень з кінцевим **-м** більше. Усього дієслів майбутнього часу з кінцевим **-м, -мо** у мовців I гр. – 20, II гр. – 46, III гр. – 48, із них з кінцевим **-мо:** I гр. – 2 (10%), II гр. – 13 (28,2%), III гр. – 18 (37,5%), з кінцевим **-м:** I гр. – 18 (90%), II гр. – 33 (71,7%), III гр. – 30 (62,5%).

У мовленні жителів Луганська існують дві форми майбутнього часу недоконаного виду: аналітична, або складена, та синтетична, або складна, як і в українській літературній мові [2, с. 254] та українських говірках. У південно-східних діалектах поширене вживання обох форм [1, с. 136]. „Майбутній час недоконаних дієслів, як правило, має аналітичну форму, яка складається з особових форм допоміжного дієслова *бути* в теперішньому часі та інфінітива відповідного дієслова” [4, с. 20].

Аналітична форма утворювана за допомогою дієслова *бути* у формі майбутнього часу, що є показником особи й числа, та форми інфінітива смислового дієслова. Допоміжне дієслово має такі особові закінчення:

**в однині:** 1-ша ос. – **-у:** *не' буду' мати*; 2-а ос. – **-е'ш:** *не' буде'ш ї'ч'ї'ти*, 3-тя ос. – **-е:** *бу'де' мати, бу'де в'їд'бу'ватис', бу'де ро'бит'*.

**у множині:** 1-ша ос. – **-емо, -ем:** *ми' буде'м зс' то'бою ба'лакат', ми' буде'мо жа'л'їт', ну' буде'мо пла'тит'*; 2-га ос. – **-ете:** *бу'де'те ї'ч'ї'тис'а*; 3-тя ос. – **-ут':** *не' будут' то'пит', будут' в'ф'ходити, будут' по'д':ержи'єват'*.

Синтетичну форму в усному мовленні луганців спостерігаємо спорадично: *ро'бити'му, думати'меш, ро'бити'ме, жити'мете*; *виган'ати'мут'*.

#### Форми минулого часу

Дієслівна парадигма минулого часу в мовленні мешканців Луганська, як і в українській літературній мові [6, с. 390] та українських східнослобожанських говірках [3, с. 139], представлена формами чоловічого, жіночого, середнього роду однини та множини. „Грамема минулого часу виражає об'єктивно реальні дії, процеси та стани, що відбувалися (виявлялися) в певний часовий проміжок до моменту мовлення” [2, с. 252].

У мовленні містян вони утворені синтетично від основи інфінітива за допомогою суфіксів **-Ø-, -в- (ў), -л-**.

Дієслова жіночого та середнього роду однини та форми множини творяться за

допомогою суфікса **-л-**: *хо<sup>1</sup>дила, бу<sup>1</sup>ла, но<sup>1</sup>сила, ку<sup>1</sup>пила, ра<sup>1</sup>ботала, про<sup>1</sup>сила, п<sup>1</sup>іш<sup>1</sup>ло, бу<sup>1</sup>ло, про<sup>1</sup>ізв<sup>1</sup>ело, л<sup>1</sup>а<sup>1</sup>гало, зам<sup>1</sup>інило, дош<sup>1</sup>ло, з<sup>1</sup>д<sup>1</sup>елали, с<sup>1</sup>тали, п<sup>1</sup>іш<sup>1</sup>ли, загу<sup>1</sup>били, ч<sup>1</sup>и<sup>1</sup>тали, роснов<sup>1</sup>ідали, товариш<sup>1</sup>у<sup>1</sup>вали.*

Суфікс **-в-** (ў) та **-ѵ** уживані в дієсловах чоловічого роду однини: *прос<sup>1</sup>наў, у<sup>1</sup>шоў, ба<sup>1</sup>ч<sup>1</sup>іў, в<sup>1</sup>а<sup>1</sup>жаў, ка<sup>1</sup>заў, ба<sup>1</sup>жаў, л<sup>1</sup>у<sup>1</sup>биў, по<sup>1</sup>казуваў, б<sup>1</sup>іг, н<sup>1</sup>іс, л<sup>1</sup>із.*

Зрідка дієслова чоловічого роду можуть утворюватися за допомогою суфікса **-л-** переважно в російських та суржикових словоформах: *бил, до<sup>1</sup>їехал, по<sup>1</sup>шол, зас<sup>1</sup>ватал, гово<sup>1</sup>рил, не<sup>1</sup>д<sup>1</sup>елал, бу<sup>1</sup>л, у<sup>1</sup>з<sup>1</sup>ал.* З усієї кількості дієслів із суфіксами **-в-**, **-л-** минулого часу чоловічого роду слів, що утворилися за допомогою суфікса **-л-**, у СЛГ I гр. – 0,6%, II гр. – 3,4%, III гр. – 3,8%. К. Д. Глуховцева зазначає, що в східнословобожанських говірках „у мовленні типових представників говірки ці форми вживаються звичайно з суфіксом **-в-**, проте нетипові для українських говірок мовці... можуть уживати форми з суфіксами **-в-** та **-л-**” [3, с. 139].

Зазначимо, що засвідчено також вплив української мови на російську при утворенні цих форм: у дієсловах російської мови минулого часу спостерігаємо суфікс **-ў, -в-**: *д<sup>1</sup>елаў, рису<sup>1</sup>ваў, за<sup>1</sup>кон<sup>1</sup>ч<sup>1</sup>іў, л<sup>1</sup>ікв<sup>1</sup>і<sup>1</sup>д<sup>1</sup>іруваў, го<sup>1</sup>товиў, полу<sup>1</sup>ч<sup>1</sup>аў.*

В усному мовленні білінгва (дівчина народилася й до 18 років жила у Вінницькій області) спостережено в одній синтаксичній конструкції вживання постфікса **-с'а** і водночас займенника *себе*: *Тон<sup>1</sup>а се<sup>1</sup>бе поку<sup>1</sup>палас<sup>1</sup>а.* Такі конструкції не характерні для говірок південно-східного наріччя, наявність їх в одного мовця, імовірно, можна віднести до впливу рідних волинсько-подільських говірок [1, с. 214 – 216].

Таким чином, форми минулого часу в мовленні мешканців Луганська майже не мають відмінностей від форм сучасної української літературної мови. Спорадичну заміну суфікса **-в-** на суфікс **-л-**, що існує при творенні дієслів минулого часу чоловічого роду, відносимо до впливу російської мови на мову містян.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бевзенко С. П. Українська діалектологія : навч. посібник / С. П. Бевзенко. – К. : Вища шк., 1980. – 246 с.
2. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови : акад. граматики укр. мови / І. Р. Вихованець. – К. : Пульсари, 2004. – 400 с.
3. Глуховцева К. Д. Система дієслівних форм минулого часу в українських східнословобожанських говірках / К. Д. Глуховцева // Лінгвістика : зб. наук. пр. – Луганськ, 2006. – № 4. – С. 137 – 142.
4. Жилко Ф. Т. Перехідні говірки від української до білоруської мови в північно-західних районах Чернігівщини / Ф. Т. Жилко // Діалектол. бюл. – Вип. 4. – К. : Вид-во АН УРСР, 1953. – С. 7 – 20.
5. Нередкова С. С. Дієслівні форми теперішнього часу в українському мовленні м. Луганська / С. С. Нередкова // Діалектна мова : сучасний стан і динаміка в часі. До 100-річчя професора Ф. Т. Жилка : тези доп. Міжнар. наук. конф. – К., 2008. – С. 144 – 145.
6. Сучасна українська літературна мова : підручник / за ред. А. П. Грищенка. – 3-тє вид. – К. : Вища шк., 2002. – 439 с.

УДК 111

А. С. Нилогов,  
г. Абакан, Республіка Хакасія

#### ОТ ФИЛОСОФИИ ЯЗЫКА К ФИЛОСОФИИ АНТИЯЗЫКА

Для того чтобы обосновать такую философскую дисциплину, как философия антиязыка [1], укажем на то предметное содержание философии языка, которое, на наш взгляд, не удовлетворяет современному уровню философской проблематики [2, с. 6; 3,

с. 446; 4; 5, с. 238].

Основополагающими понятиями «философии антиязыка» являются следующие: антиязык, антислово, класс антислов, принцип «изначального опоздания», принцип «изначального опережения», аутентичная номинация и др.

Введём фундаментальный принцип, являющийся осевым в проблеме противопоставления философии языка – философии антиязыка. Речь идёт о так называемом принципе «изначального опоздания», который терминологически был сформулирован французским философом Винсентом Декомбом в книге «Современная французская философия». Понятие «изначального опоздания» вводится В. Декомбом применительно к философии французского философа-деконструктивиста Жака Деррида, который, развивая континентальную традицию европейской философии (наряду с Мартином Хайдеггером), ещё больше усугубляет метафизику присутствия/отсутствия. Протицируем соответствующий отрывок из В. Декомба, в котором он продолжает ассоциативный ряд по поводу истолкования такого центрального дерридеанского неологизма, как «различание» («différance»): «Вторичное есть не просто то, что приходит *на смену* первичному в качестве некоего запоздания, – оно есть то, что позволяет первичному быть первичным. Так, первому не удаётся быть действительно первым только благодаря собственным усилиям, собственным средствам: в этом ему помогает вторичное всей силой своего запоздания. Первое является первым только при содействии второго. «Во-вторых», следовательно, обладает своего рода первичностью по отношению к «во-первых»: с самого начала оно присутствует как предварительное условие первичности «во-первых» (не будучи при этом, естественно, самым изначальным «во-первых» [*речь о вторичном. – прим. А. Н.*]: из этого следует, что «во-первых» на самом деле является «в-третьих»»)» [6, с. 140]. За этой замысловатой цитатой скрывается вся подноготная современной философии и её центрального раздела – онтологии, которая как учение о сущем уже не может претендовать на дескрипцию сущего, а метафизика – на дескрипцию бытия (в хайдеггеровском различении бытия как онтологического и сущего как онтического), потому что фундаментальность принципа «изначального опоздания» постулирована самой **семиотичностью** – знаковой природой человеческого познавательного процесса.

Таким образом: «Репрезентация никогда не может быть элементом настоящего, она лишь следует жизни мира и потому всегда запаздывает по отношению к ней. Выпадение из настоящего времени не позволяет знаку обслуживать, фиксировать, репрезентировать присутствие человека при жизни мира. Существование знака лишается смысла, а знак, в свою очередь, лишается и своего реального существования» [7, с. 77].

С этих пор (а по сути – изначально, то есть в соответствии с самим принципом «изначального опоздания») проблема именования вещей их собственными именами пронизывает всю историю философии (понятие аутентичной номинации). Крупнейшими философами XX века – М. Хайдеггером и Ж. Деррида – было показано, что бытие невыразимо в естественном языке, вернее, выразимо лишь сущее, которое искажает бытие вещей, а следовательно, мы никогда не имеем дело с подлинным. Проблема соотношения бытия и небытия (присутствия и отсутствия) разрывает философию на две противоположные практики забвения – бытия, с одной стороны, и небытия – с другой. Решением названных фундаментальных проблем философии и лингвистики является проект философии антиязыка – такой новой дескриптивной дисциплины, в рамках которой разрабатываются специальные методы усмотрения невоязыковляемых сущностей, а также наиболее эффективные способы номинации вещей (референтов). Несмотря на то, что М. Хайдеггер высказывается о языке как о доме бытия, тем не менее вопрошание об онтологическом статусе подручных языковых

единиц (и о языке в целом, в том числе о «языке бытия») остаётся отнюдь не риторическим [8, с. 193 – 194].

Философия антиязыка посвящена новому разделу философии, который во многом наследует, но в большей степени критикует такую философскую дисциплину, как философия языка. В начале XXI века методы философии языка оказались недостаточными для решения фундаментальных проблем современной философии.

Поскольку философия есть область проблематизации незнаемого, постольку она нуждается в новой лингвистической методологии, а именно – антиязыковой. Перед нами – крупномасштабная опись тех вещей, которые оказались безымянными в языке, но жаждут быть поименованными хотя бы в лексиконе антиязыка. Философия антиязыка провозглашает ревизию всей истории философии с позиции поименованное/непоименованное, а будучи новым философским методом, готово сыграть свою революционную роль в открытии антиязыков для всех общих и частных наук.

Выявление собственно антиязыковых и несобственно антиязыковых дискурсивных практик: в первом случае понимается поиск таких классов (анти)слов, которые невыразимы в естественном языке, во втором – критика существующих способов коммуникации и сигнификации. Приведём конкретные примеры антиязыковой номинации вещей (с указанием соответствующих классов антислов), которые не укладываются в сигнификативные возможности естественного языка (на примере современного русского языка).

В первом примере разберём такое понимание антислова, которое предполагает пограничный статус в антиязыке и языке, частично выражаемый с помощью обычных слов, но в большей степени – посредством антислов.

**Нумерологизмы** – это антислова (и соответствующий класс антислов), обозначающие названия (для) больших чисел. В качестве нумерологизмов названия больших чисел пребывают до своего языкового воплощения, причём речь идёт не только о номинации чисел, например, в соответствии с так называемой краткой шкалой, где новое название для числа образуется после прибавления к степени ещё 3 нулей (которые с морфологической точки зрения в русском языке являются числительными, склоняющимися по падежам и числам), но и о назывном (словесном) перечислении всех чисел в диапазоне между такими степенями, которые с морфологической точки зрения в русском языке являются составными определённо-количественными числительными, склоняющимися по падежам.

Например: число 1234567890123456789012345678901234567899 в словесном виде будет записано таким образом: один додециллион двести тридцать четыре ундециллиона пятьсот шестьдесят семь дециллионов восемьсот девяносто нониллионов сто двадцать три октиллона четыреста пятьдесят шесть септиллонов семьсот восемьдесят девять сектиллонов двенадцать квинтиллонов триста сорок пять квадриллионов шестьсот семьдесят восемь триллионов девятьсот один миллиард двести тридцать четыре миллиона пятьсот шестьдесят семь тысяч восемьсот девяносто девять. Ранее это название числа являлось антисловом – нумерологизмом, а более конкретно – антисловоформой (антисловом в той или иной грамматической форме) [9, с. 266 – 274].

Второй пример трактовки антислова связан с определением статуса всех реконструированных слов – так называемых праформ (этимонов) для современных слов. Они составляют такой класс антислов, как **праформологизмы** (или **этимологизмы**, или **этимологизмы**). В данном случае речь идёт об определении онтологического статуса словарно зафиксированных этимологических реконструкций. Для конкретизации примеров воспользуемся одним из этимологических словарей

русского языка, а именно: «Историко-этимологическим словарём современного русского языка» П. Я. Черных:

«**БА́БОЧКА** <...> Обычно слова *бабочка* производят от *бабка* (<\**бабъка*) или прямо от *баба* (см.). <...>» [10, с. 62]. В данном примере в статусе антислова выступает праформологизм – \**бабъка*.

«**МЙ́СКА** <...> О.-с. \**misa*, восходящее к нар.-латин. *mēsa* < *mēnsa* <...>» [10, с. 534]. В данном примере в статусе антислова выступает праформологизм – \**misa*.

С точки зрения этимологической методологии любая реконструкция этимона – гипотетична, то есть недостоверна. Следовательно, онтологический статус подобных праформ весьма условен, но научно мотивирован с позиции традиции сравнительно-исторического языкознания.

Таким образом, на примере нескольких классов (и подклассов) антислов мы показали сигнификативную неадекватность современного русского языка (да и вообще любого другого естественного человеческого языка) для работы с выявленными референтами. В ходе философско-лингвистического исследования нами выявлено более 200 различных классов и подклассов антислов, которые не укладываются в традиционные научные подходы по их регистрации (каталогизации, систематизации, фактологизации) ни в рамках философии, ни в рамках языкознания. Постановка под вопрос онтологического статуса этих и многих других (анти)языковых единиц со всей очевидностью приводит нас к обоснованию такого нового раздела философии (с соответствующей методологией), как **философия антиязыка**. Несмотря на существование близкой к философии антиязыка – философии языка, мы настоятельно считаем, что в рамках философии языка невозможно решить тот комплекс номинативно-сигнификативных проблем, который обнаружен нами при анализе как актуальных философских задач, так и насущных лингвистических затруднений.

В итоге философия антиязыка постулируется нами как раздел философии, предметом которого является изучение оснований и пределов семиотической номинации на естественном человеческом языке и зависимости познавательного процесса от антиязыка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Нилогов А. С. Философия антиязыка / А. С. Нилогов. – СПб. : Алтейя, 2013. – 216 с.
2. Философия языка / ред.-сост. Дж. Р. Сёрл ; пер. с англ. И. М. Кобозевой, Г. Е. Крейдлина, Т. А. Майсака, И. Г. Сабуровой. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 206 с.
3. Современная западная философия : словарь / сост. и отв. ред. : В. С. Малахов, В. П. Филатов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ТОН-Остожье, 2000. – 544 с.
4. Нилогов А. Что такое философия антиязыка? [Электронный ресурс] / А. Нилогов. – Режим доступа : <http://global.britannica.com/EBchecked/topic/754957/philosophy-of-language>.
5. Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т. 4 / Ин-т философии Российской академ. наук, Национальный общественно-научный фонд ; науч.-ред. совет : В. С. Стёпин (пред. совета) и др. – М. : Мысль, 2010. – Т. 4. – 2010. – 736 с.
6. Декомб В. Современная французская философия : сб. / В. Декомб ; пер. с фр. М. М. Федоровой. – М. : Весь Мир, 2000. – 344 с.
7. Гурко Е. Н. Деконструкция: тексты и интерпретация. Деррида Ж. Оставь это имя (Постскрипtum), Как избежать разговора: денегации / Е. Н. Гурко. – Минск : Экономпресс, 2001. – 320 с.
8. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Бибихина. – Харьков : Фолио, 2003. – 503 с.



9. Нилогов А. С. Антиязыковая номинация больших чисел (В начале было Число, и Число было у Бога, и Число было Бог) / А. С. Нилогов // Филология: научные исследования. – 2013. – № 3. – С. 266 – 274.

10. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка : в 2 т. Т. 1 / П. Я. Черных. – 3-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1999. – 560 с.

УДК 82-92.09:070.36

О. С. Пампура,  
г. Луганск

### ЖАНРОВОЕ МНОГООБРАЗИЕ ГАЗЕТНО-ЖУРНАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ

Газетно-журнальная реклама является эффективным средством воздействия на сознание потребителя. Не может не удивлять ее жанровое многообразие. В целях рекламы могут быть использованы жанры следующих направлений: информационного (рекламное объявление, заметка, интервью, отчет, репортаж, строчная реклама), аналитического (корреспонденция, статья, обзор, обозрение, рецензия, комментарий), публицистического (зарисовка, очерк). К последней группе относятся материалы со скрытой рекламой [1, с. 56]. Далее рассматриваются следующие жанры рекламы:

Рекламное объявление – платное, размещенное в периодической печати рекламное сообщение, обычно содержит рекламный заголовок-слоган, который в сжатой форме отражает суть и преимущества коммерческого предложения рекламодателя: «*Only free. Buy 1. Get 1*».

Рекламная заметка – один из наиболее распространенных рекламных жанров, представляет собой чисто информационный жанр: из нее читатель узнает, что, где и когда выпущено или произошло (должно произойти). Заметка ограничивается сообщением о товарах и услугах, которые рекламируются. Как правило, у рекламных заметок есть заголовок. Если рекламное объявление создает рекламный образ за счет выделения 2 – 3 характерных сторон рекламируемого объекта, то в заметках рассказывается о нем более подробно, причем не только выделяются какие-либо характерные стороны, но и сообщаются детали: «*Very Fine Shoes. Buy one and get one of equal or lesser value FREE*».

Также действенной формой пропаганды является рекламное интервью, которое обладает особой силой убедительности и влияния на сознание потребителя. По форме интервью представляет собой законченный текст, объединенный общим замыслом и состоящий из блоков «вопрос-ответ», отражающих развитие и динамику разговора. Главная задача данного жанра – передача непринужденной и непосредственной речи, способной создать яркий рекламный образ: «*Turn your old Jewelry into exciting new pieces that you'll love to wear! We will expertly remount your Diamond or other precious Gem Stones into beautiful new Rings, Earrings and Pendants. We have over 1000 styles to choose from!*».

Одним из жанров рекламы является рекламный отчет, который детально сообщает о каком-либо событии, при этом особое внимание уделяется яркому изложению рекламного образа: «*Restyling Event. 3 Days Only. Thurs. Fri. & Sat.*».

Для пропаганды товаров и услуг используется также рекламный репортаж – материал, в котором читателям дается наглядное представление о тех или иных товарах, которые видел сам автор репортажа. Он рекомендует их потенциальным покупателям не как очевидец со стороны, а как потребитель. Для читателя такой подход к рекламируемым объектам психологически важен, так как он дает возможность заранее узнать оценку товара, бывшего в употреблении: «*Pizza & Cookies. Satisfy your sweet tooth and your pizza tooth. I've tasted it. You'll be the next*».

Строчная реклама – один из распространенных видов объявлений, составляющих основу рекламных изданий: «*Hurry, this hot deal ends today. Prep for the cold with 25% off jackets & coats!*». Для удобства поиска они могут быть разбиты на различные классы.

По сравнению с остальными жанрами рекламная статья – это уже целое исследование, посвященное рекламируемому объекту. Особенности данного жанра состоят в том, что он содержит в себе элементы трех направлений: аналитического, публицистического и информационного. Основная задача такой статьи – сформировать у потребителя позитивный образ товара. Важно отметить, что вывод о достоинствах того или иного товара потребитель делает самостоятельно, при этом личное мнение становится более устойчивым, нежели мнение, навязанное извне: «*Apple iPhone5. Superb visuals and visuals so simple that you quickly grasp them and don't lose interest. Keep in mind that pictures are far more valuable than words. And the music has a way to keep you tied in. Creating customer interest does not get any simpler than this, does it? But the price is unsuitable for everyone. A very simple, yet entertaining design, don't you think?*».

Рекламная рецензия представляет собой обзор рекламируемого объекта (книги, театральной постановки, фильма, концерта, выставки). Если в обычной рецензии рассматриваются достоинства и недостатки объекта, то в рекламной рецензии внимание читателя обращается именно на его достоинства. Рекламная рецензия призывает потребителя к определенному действию, например, купить и прочитать книгу, посмотреть спектакль или фильм: «*Twilight has gathered acclaim for its popularity with its target readers. The Times lauded it for capturing "perfectly the teenage feeling of sexual tension and alienation". Other reviews described Twilight as an "exquisite fantasy", and a "gripping blend of romance and horror". Lev Grossman of Time wrote that the books have a "pillowy quality distinctly reminiscent of Internet fan fiction". You should read or watch Twilight*».

Также к рекламным жанрам относится и рекламный очерк, который рассказывает о рекламируемом объекте в яркой художественно-публицистической форме, и все его изложение подчинено единой цели – рекламированию. В таком очерке гармонично соединяются элементы беллетристики и публицистики. Рекламный очерк воздействует не только на ум потребителя, но и на его чувства, заставляет не только понять, но и прочувствовать изображаемое: «*The job for soul. As a kid did you ever wish that one day you could be in a job that was interesting, creative and inspiring, a job where all your doodling and sketching in class would be considered job training, one where being arty and different would be a plus on your job application. Well... We all found that job. And we love it!*».

И в дополнение, следует отметить следующие жанры, встречаемые значительно реже:

Рекламная консультация – жанр, представляющий собой совет специалиста по использованию тех или иных товаров.

В ряду рекламных жанров находится также небольшой рассказ с несложным сюжетом и интересной композицией. Ситуация, которая описывается, должна быть связана с рекламируемым объектом. Часто такой рассказ сопровождается иллюстрациями.

Следует дополнить, что в ряду печатных реклам бытует и такой жанр, как реклама-брошюра/листинг – рекламный текст, расположенный на брошюре. Реклама Массачусетского общества предотвращения жестокого обращения с животными имела заголовок: «*Always try to get better. Take a mongrel*». На рекламе изображена дворняга, смотрящая прямо в глаза читателю, а в тексте описываются ее преимущества: «*Clever as Lassie. Barks as a sheep dog. Friendly as a hound. Heart as St. Bernard has. Pads as Great Dane has*» [2, с. 96].

Газетно-журнальная реклама представляет собой сложное, многоаспектное и многоступенчатое образование – от прагматичной, краткой листовки, внезапной появившейся в вашем почтовом ящике, до красочной страницы с приложением образцов товара в дорогом глянцево-журнале. В жанровом отношении эта продукция столь же разнообразна и сложна для идентификации.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Викентьев И. Л. Приемы рекламы: Методика для рекламодателей и рекламистов / И. Л. Викентьев. – Новосибирск : ТРИЗ-ШАНС, 1993. – 227 с.
2. Goffman L. Theory of the text / L. Goffman. – 2000. – P. 65 – 201.

УДК [811.161.1:811.111]'271

*Н. И. Пантыкина,  
г. Луганск*

### ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ЯЗЫК» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

С термином «язык», при всем многообразии его толкования, связан стержневой концепт языкознания. Естественный язык, по мнению Н. Д. Аругюновой, «составляет основной признак, выделивший человека из мира живой природы и придавший духовному началу физическое обличье» [1, с. 215]. Богатство языка и по числу слов, и по разнообразию оттенков их значений, и по тонкостям стилистической окраски является основой его изучения как лингвокультурного концепта. В связи с глобализацией мира в настоящее время приобретает огромное значение изучение различных лингвокультур. Художественный перевод является основной частью национально-литературного процесса, так как отображает мысли и чувства автора прозаического или поэтического первоисточника с помощью другого языка. Адекватный художественный перевод должен соответствовать таким требованиям, как точность, лаконичность, способность передавать все нюансы и оттенки высказывания. Актуальными становятся исследования в когнитивной науке, связанные с комплексным анализом и сравнением лингвокультурного концепта в русском и английском языковом пространстве.

Лингвокультурный концепт, по мнению С. Г. Воркачёва, обретает статус объекта лингвистического анализа именно благодаря значимостной составляющей [2, с. 68]. Природа лингвокультурного концепта предполагает его закреплённость за определенными вербальными средствами реализации, совокупность которых составляет план выражения соответствующего лексико-семантического поля, построенного вокруг доминанты (ядра), представленной именем концепта. В проекции на лексическую систему современного русского языка концепт «ЯЗЫК» представлен лексемами *язык, речь, голос и слово* [3, с. 42].

Анализируя лексические значения языковых единиц *язык, речь, голос и слово*, составляющие основу концепта «ЯЗЫК», можно сделать вывод, что лексемы *язык* и *речь*, а также лексемы *слово* и *речь* могут употребляться как абсолютные (полные) синонимы, так как имеют большее количество общих определений лексического значения. Ядерной лексемой русского лексико-семантического поля, соответствующему концепту «ЯЗЫК», является лексема *язык*. Ближнюю периферию составит лексема *речь*, к дальней периферии возможно отнести лексемы *слово* и *голос*.

В проекции на лексическую систему современного английского языка концепт «ЯЗЫК» представлен лексемами *language, tongue* и *speech*. В результате сравнительной характеристики лексико-семантического поля английских лексем *language, tongue* и

*speech* было установлено, что ядерной лексемой лексико-семантического поля концепта «ЯЗЫК» в английском языке является лексема *language*. Ближнюю периферию составляет лексема *tongue*, а дальнюю – лексема *speech*. Лексемы *language* и *tongue* могут употребляться как абсолютные синонимы.

Для обеспечения полноты исследования лингвокультурного концепта «ЯЗЫК» представляется необходимым проанализировать его паремиологическую реализацию. Ученая Л. Б. Савенкова описывает паремии как устойчивые в языке и воспроизводимые в речи анонимные изречения, пригодные для употребления в дидактических целях [4, с. 67]. Как правило, к паремиям относят пословицы и поговорки. В качестве обобщающей исходной мысли, объединяющей группы конкретных характеристик и оценок отдельных культурно значимых смыслов, выявляемых в паремиологическом фонде, выступает логема.

Термин «логема» был введён П. В. Чесноковым как логико-семантическая единица обобщённого характера, под которую могут быть подведены отдельные группы паремий [6, с. 280]. Однако, по утверждению Л. Б. Савенковой, «следует учитывать, что сведение паремий в логемы осуществимо только в общем виде вследствие возможности различных субъективных восприятий пословичной семантики» [4, с. 46], «при этом наличие сигнальной лексемы в составе паремии не является обязательным условием для связи её с определённым концептом» [5, с. 260].

Лингвисты С. Г. Воркачѳв, В. И. Карасик, И. А. Стернин, Д. Ю. Полинченко основные суждения о языке, выраженные в русском паремиологическом фонде, сводят в 4 общие логемы, которые представлены в нашем исследовании 100 паремиями: речевая деятельность играет важную роль в жизни человека (39 паремий, 39%); речь имеет меньшую ценность по сравнению с практической деятельностью (43 паремии, 43%); язык как орган речи является автономным органом (16 паремий, 16%); язык как орган речи подчинѳн человеку (2 паремии, 2%).

В логеме 1 «Речевая деятельность играет важную роль в жизни человека» можно выделить 4 частные логемы такого порядка: «Язык обладает ценностью» (*Язык телу якорь*), «Язык могущественен» (*Язык царствами ворочает; Язык с богом беседует*), «Язык опасен» (*Никто бы про тебя не знал, когда б сам не сболтал; Свой язык – первый супостат*) и «Язык обманчив» (*На словах, что на гусях, а на деле, что на балалайке; На словах, что на санях, а на деле, что на копыле*).

В логеме 2 «Речевая деятельность имеет меньшую ценность по сравнению с практической» можно выделить 3 логемы частного порядка: «При помощи только говорения невозможно добиться практического результата» (*Горлом не возьмѳшь; Горлом изба не рубится*), «Говорение легче практической деятельности» (*Скоро то говорится, а не скоро делается; Скоро сказано, кабы да сделано*); «Говорение на фоне какого-либо вида человеческой деятельности» (*Зѳрна мели, а много (а лишнего) не ври!; Ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами!*).

В паремиях, объединѳнных логемой 3 «Язык как орган речи является автономным органом», языку как органу речи приписывается автономность от человека (*Язык лепечет, а голова не ведает; Язык болтает, а голова не знает*).

Наряду с представлением об автономности языка в паремиях реализуется и противоположное суждение о языковой деятельности как о функции сознания в логеме 4 «Язык как орган речи подчинѳн человеку» (*Никто за язык не тянет; Врать – своя неволя (охота)*).

Основные суждения о языке, выраженные в английском паремиологическом фонде, могут быть сведены к двум общим логемам: речевая деятельность играет важную роль в жизни человека (31 паремия, 48%); речь имеет меньшую ценность по сравнению с практической деятельностью (34 паремии, 52%).

В логеме 1 «Речевая деятельность играет важную роль в жизни человека» мы выделяем 4 логемы частного порядка: «Язык является инструментом достижения жизненных целей» (*The lame tongue gets nothing; Dumb men get no lands; Speak and speed, ask and have*), «Язык опасен» (*A good tongue is a good weapon; Words cut more than swords*), «Говорение – эффективный инструмент эмоционального воздействия» (*The voice is the best music; Good words cost nothing and are worth much*), «Язык выражает мысли человека» (*What the heart thinks, the tongue speaks; Speech is the picture of the mind*).

Логему 2 «Речь имеет меньшую ценность по сравнению с практической деятельностью» можно представить 2 частными логемами: «Говорение малоэффективно по сравнению с практической деятельностью» (*Actions speak louder than words; An ounce of practice is worth a pound of precept*) и «При помощи только говорения невозможно добиться практического результата» (*Fine (kind, soft) words butter no parsnips; Mere words will not fill a bushel*).

Исследование образной составляющей концепта «ЯЗЫК» позволяет утверждать, что как в русских, так и в английских пословицах представлены пространственная, реиморфная и биоморфная (включая антропоморфную) виды когнитивной метафоры языка, классифицированные по вспомогательному субъекту сравнения.

Как в английской, так и в русской паремиологии представлено наделение языка как органа речи автономным сознанием и функциями оружия. Однако в английской паремиологии количественно преобладают когнитивные метафоры с уподоблением языка оружию, а в русской – с персонификацией языка. Следует отметить, что в русских поговорках концепта «ЯЗЫК» встречаются сравнения, смысловая инверсия, метонимии, в английских пословицах наблюдаем сравнения.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы. К перспективным вопросам, требующим дальнейшего научного изучения, считаем целесообразным отнести особенности языковых средств реализации концепта «ЯЗЫК» в русской и английской лингвокультурах.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений (Оценка, событие, факт) / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 2008. – 338 с.
2. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт / С. Г. Воркачев // Филол. науки. – 2001. – № 1. – С. 64 – 73.
3. Воркачев С. Г. Лингвокультурный концепт: типология и области бытования / С. Г. Воркачев. – Волгоград : ВолГУ, 2007. – 105 с.
4. Савенкова Л. Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты / Л. Б. Савенкова. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2002. – 240 с.
5. Савенкова Л. Б. Языковое воплощение концепта / Л. Б. Савенкова // Проблемы вербализации концептов в семантике текста. – Волгоград : Перемена, 2003. – С. 258 – 264.
6. Чесноков П. В. Основные единицы языка и мышления / П. В. Чесноков. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1966. – 284 с.

УДК 811.1'373(043)

О. В. Петренко,  
г. Мариуполь

### ЛЕКСИЧЕСКАЯ НОМИНАЦИЯ КАК СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ ТЕРМИНОВ

Возникновение и функционирование лексических единиц детерминировано, прежде всего, потребностями общения и связано с процессами номинации. У любого

слова, как правило, одно и более лексических значений, то есть оно имеет свою семантику. Семантика – это смысловая сторона языковых единиц: слов, словосочетаний, морфем. Под лексическим (семантическим) значением слова понимают исторически сложившуюся в сознании народа связь слова с определённым явлением.

Номинация, или название, – это процесс, постоянно сопутствующий познанию человеком окружающего мира. Чем полнее и точнее познание, тем детальнее наименование. По мнению Т. П. Мельникова, процесс наименования тесно связан с процессом узнавания, которое основывается на сопоставлении объектов и представлений о них с целью выявления их общих и отличительных свойств и признаков [3]. Б. Рассел считает, что слово должно означать то, что может быть узнано, а для этого требуется какое-либо распознавательное качество [5]. Работающие в предметных областях специалисты постоянно сталкиваются с необходимостью давать новые названия. В общих описаниях процессов номинации, предложенных советскими учеными, особое внимание привлекает разграничение процессов номинации, во-первых, по типу языковых форм и объектов номинации. В зависимости от используемых языковых форм – слов, словосочетаний или предложений – в пределах общей категории номинации выделяют: а) номинацию через слово и словосочетание (лексическая номинация), б) номинацию через предложение (пропозитивная номинация), в) номинацию через текст (дискурсивная номинация). Современное языкознание стремится к многоаспектности описания языковых явлений, в том числе и в области исследования такого языкового феномена, как номинация [4, с. 44]. Лексическая номинация используется, как правило, для именованья элементов внешнего и внутреннего опыта человека.

Терминологическая номинация всегда вторична по отношению к общей номинации. В общем языке почти все давно названо. В специальных областях постоянно требуются новые названия [7]. Поскольку вся специальная лексика вторична по отношению к общей, в ней преобладает условность, базирующаяся, однако, на некоторых естественных связях слов и именуемых с их помощью объектов. При формировании плана выражения терминов из слов естественного языка важное значение приобретает их мотивированность. Мотивированный термин легче запоминается, устанавливает ассоциативные связи с другими терминами и с именуемыми явлениями. Но полностью мотивированных терминов, по-видимому, вообще не существует. И объясняется это как вторичностью терминов по отношению к общей лексике, так и тем, что каждое понятие характеризуется разными признаками, а в его имени отражается лишь один, при этом не всегда ведущий. В разных языках мотивировка слова, относящегося к одному и тому же предмету, может быть различной.

Номинация (особенно первичная) еще не есть выражение понятия. Первое употребление вновь созданного слова — микрономинация — не дает ни нарицательного, ни собственного имени. Статус имени, его место в языке, будет определен в процессе его функционирования в речи. Если черта, положенная в основу номинации, окажется свойственной и другим объектам, а не только тому, у которого она была впервые выделена, и имя будет обобщать, оно конституируется как общее, нарицательное. Если черта, на основе которой предмет получил свое название, случайна, не обязательна или по-иному представлена у других предметов, имя может стать специальным обозначением, нарицательным или собственным, а может и не удержаться в языке и замениться более подходящим.

Термин лежит принципиально вне эмоционального плана. Поэтому образность может быть использована в терминологической номинации для особой мотивировки

термина, для показа его отношения с другими терминами, а также именуемых вещей друг с другом. Следовательно, то, что в обычных условиях служит для создания стилистических фигур, в специальной номинации используется для создания терминов. В отдельных областях выделяются свои, наиболее часто привлекаемые ассоциации при создании терминов.

Самая наглядная мотивировка терминов осуществляется с помощью образов, на основе которых рождается метафора. Благодаря своей наглядности, метафора помогает понять и объяснить многие факты изначально не очевидные, создавая ассоциации по форме, цвету, фактуре, размеру и т. д., обычно предшествующие более глубокому изучению явлений окружающего мира. Метафора дает перенос значения по сходству, в результате чего два предмета, абсолютно разных по своему происхождению и назначению, сближаются на основе какой-либо черты, обычно внешней по отношению к ним обоим.

Английский язык изобилует метафорами. Значительно большая образность английских терминов по сравнению, например, с украинскими объясняется самой спецификой английского языка с его очень «короткими» словами, легко «складывающимися» в словосочетания, особенно двухкомпонентные. Самым простым путем создания специальных названий в этих условиях было обращение к образным сравнениям с другими предметами, имевшими некоторое сходство с именуемым. При сравнении английских и украинских терминов оказывается, что первые более образны, а вторые более сдержаны и точны [7].

Давая общую характеристику номинации, Я. Кухарж отмечает, что основная единица, на которую опирается номинация (т. е. фиксирование избранных явлений действительности при помощи языковых наименований) в общем сознании, — это слово. К номинативным частям речи он относит существительные, прилагательные, глаголы и наречия; в них, по его мнению, постоянно оформляется новое содержание, создаются новые наименования [2].

Существительным свойственна абсолютная номинативная значимость, несколько ослабленная у остальных номинативных частей речи, обладающих сниженной способностью передавать содержание прочих частей речи [7].

Данное положение распространяется и на терминологию. Как отмечает В. П. Даниленко, традиционно считалось, что терминами могут быть только имена существительные или словосочетания на их основе. Однако в последнее время появилась и иная точка зрения, что терминами могут быть и глаголы, наречия, прилагательные [1]. А. А. Реформатский указывал, что в наиболее чистом виде термины представлены именами существительными. Поэтому, например, для включения в терминологический словарь предпочтительны существительные. Остальные части речи могут быть привлечены лишь в том случае, если они не поддаются синонимической замене через существительные. В таком языке, как украинский, каждый глагольный термин может иметь существительный эквивалент. Принципиальная возможность терминов — других частей речи (глаголы, прилагательные) не умаляет ведущей роли существительных с их номинативностью [6].

Таким образом, терминологическая номинация и формирование систем терминов оказывается явлением вторичным и более поздним по сравнению с формированием лексического состава отдельных языков и с первичной номинацией вещей, окружающих нас.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гореликова С. Н. Природа термина и некоторые особенности терминообразования в английском языке / С. Н. Гореликова // Вест. ОГУ. — 2002. — № 6. — С. 129 – 136.

2. Кондрашенкова А. И. Семантика многозначного слова и словообразование / А. И. Кондрашенкова // Лексическая и грамматическая семантика. – Смоленск, 1986. – 362 с.
3. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики / Д. С. Лотте. – М. : АН СССР, 1961. – 275 с.
4. Малинка А. В. Лексическая номинация: ономаσιологический и когнитивный подходы / А. В. Малинка, О. В. Нагель // Язык и культура. – 2011. – № 4 (16). – С. 44 – 56.
5. Прохорова В. Н. Русская терминология / В. Н. Прохорова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 125 с.
6. Реформатский А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
7. Степанов Г. В. Семиотика / Г. В. Степанов. – М. : Наука, 1983. – 315 с.

УДК 811.161.1:821.161.1

*Т. А. Пономарёва,  
г. Луганск*

### ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ

Языковая игра строится по принципу намеренного использования отклоняющихся от нормы и осознаваемых на фоне системы и нормы явлений. «Языковая игра порождает иные, чем в узусе и норме, средства выражения определенного содержания или объективирует новое содержание при сохранении или изменении старой формы» [3, с. 7]. Таким образом, благодаря языковой игре стираются границы между кодифицированным литературным языком и разговорной речью [2], нормой и ненормой, антинормой.

*Цель* данной работы – рассмотреть некоторые особенности языковой игры в современном поэтическом тексте.

Поэзия, будучи способом и средством осмысления и интерпретации действительности, в той или иной мере склонна к языковой игре, поскольку опирается на неоднозначность поэтического слова. «В какой-то степени поэзия следует принципу множественности значений божественного слова...» [1]. Современная же поэзия основывается, как отмечает Л. В. Зубова, на двух основных противоположных тенденциях. «Одна из них направлена на познание логики мироздания, стремится к реалистическому отражению действительности, укреплению языковых норм, предполагает воспитательную функцию произведения. Другая тенденция связана с установкой на эксперимент, критическим отношением к языковой норме и отказом от дидактической функции. Она основана на том, что внимание авторов и читателей привлечено к неупорядоченности мира, парадоксу, изменчивости сущностей и свойств, алогизму и нестабильности самого языка как отражения нашего сознания» [4]. Для современной поэзии свойственна ориентация на эстетику и философию постмодернизма — «признание того, что реальность изначально многозначна, неупорядоченна и процессуальна» [Там же]. «Стихотворения — это скорее попытка вступить в противостояние с действительностью, попытка присвоить действительность, сделать ее зримой...» [1].

В поэтическом тексте языковая игра создается на разных уровнях языка разнообразными средствами: стилистическими фигурами и приемами (метафорой, оксюмороном, каламбуром, иронией и т. д.), окказионализмами, грамматической транспозицией и др.

Одним из способов реализации языковой игры в современном поэтическом тексте является трансформация фразеологических единиц. Фразеологизму дается новое



прочтение; часто лирический сюжет строится на развёртывании и обыгрывании буквального значения фразеологической единицы. Такая интерпретация фразеологизмов, как и другие интертекстуальные явления, — это игра с читателем, своеобразные языковые загадки, которые современный поэт предлагает разгадать читателю. В этом аспекте интересным кажется следующее стихотворение А. Левина:

напиши мне на мыло  
пошли емелю  
он на печку влезет  
привезет мне мыло  
я прочту эти буквы  
и тогда поверю  
что веление щучье  
имеет силу. (А. Левин)

Фразеологизм «по щучьему велению» вступает в перекличку с лексемами из современного интернет-сленга: *мыло* — электронная почта, сообщение в электронной почте или адрес в электронной почте, *емеля* — «=мейл ... Синонимы: мейл, мыло, мыльница» [5].

Одним из распространённых приёмов языковой игры в современной поэзии является окказиональное словообразование:

Ладонь кем-то улещена.  
Лицо кем-то ошарено.  
Ты мною намерещена,  
Ты мною накошмарена.  
Эфирна, не обрящена,  
Дика, не заарканена.  
Ты мною натаращена.  
Ты мной натараканена... (Е. Власов)

Окказионализмы *ошарено*, *намерещена*, *накошмарена*, *не обрящена*, *натаращена*, *натараканена* созданы по модели образования краткой формы страдательного причастия прошедшего времени *улещена*, образованного от основы инфинитива *улестить*. Особенности окказионального словопроизводства (и производная, и производящая основы не являются узуальными), создают повышенную экспрессивность, особую коннотативность поэтического текста.

Создание поэтом слов-окказионализмов приводит к стиранию границ между «нормой» и «антинормой». В стихотворении А. Левина «Царевна ли?» видим функционирование слов, образованных с нарушением словообразовательных норм языка:

Лепица, нелепица — это нам неведомо,  
внятица, невнятица — умному достаточно.  
Из коробки махонькой вылезала девица,  
ликая, алаберная, перепонкожаберная. (А. Левин)

В стихотворении представлена поэтическая интерпретация русской народной сказки «Царевна-лягушка», которая построена на окказиональных беспрефиксальных новообразованиях, которые нарушают нормы русского языка: *нелепица* — *лепица*, *невнятица* — *внятица*. И если в первой строфе есть подсказка, как расшифровывать эти слова, то дальше читателю предлагается самому разгадывать языковые загадки автора. Многочисленные ненормативные членения и объединения слов, переходы из одной части речи в другую, окказиональное словообразование, нарушение синтаксических связей в предложениях — таковы особенности поэтического текста. В этом стихотворении четко прослеживается противопоставление потенциальных и

окказиональных слов. Потенциальные слова становятся реализацией нормативной словообразовательной модели, окказиональные – её нарушением.

Итак, наблюдения над текстами современных поэтов позволяют говорить об активном использовании разнообразных приёмов, с помощью которых создаётся языковая игра: интертекстуальность, окказиональное словообразование, грамматическая транспозиция, ирония, нарушения языковой нормы и др. Нам кажется возможным рассматривать языковую игру в современной поэзии в качестве лингвистических экспериментов авторов. В них поэт стремится представить окружающую действительность и свои рассуждения о ней в виде языковой загадки, которую читателю предстоит отгадать.

В перспективах исследования – дальнейшее осмысление и описание типологических свойств современного поэтического текста.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Азарова Н. Мысли о поэзии [Электронный ресурс] / Н. Азарова. — Режим доступа : <http://natalia-azarova.com/cgi-bin/index.pl?p=pensee>.
2. Аксёнова О. А. Языковая игра как лингвистический эксперимент поэта (Лексика и грамматика в стихах А. Левина) [Электронный ресурс] / О. А. Аксёнова. — Режим доступа : <http://levin.rinet.ru/ABOUT/Aksenova3.html>.
3. Гридина Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество / Т. А. Гридина. – Екатеринбург : Урал. ГПИ, 1996. – 215 с.
4. Зубова Л. В. Категория рода и лингвистический эксперимент в современной поэзии [Электронный ресурс] / Л. В. Зубова. – Режим доступа : <http://www.levin.rinet.ru/ABOUT/zubova1.html>.
5. Словарь сленга [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://slander.ru/?mode=search&line=%E5%EC%E5%EB%FF>.

УДК 80

*Е. Б. Савельева,  
г. Орехово-Зуево, Российская Федерация*

### ТЕКСТ С ПОЗИЦИЙ ЛИНГВОСИНЕРГЕТИКИ

Возникшая в контексте естественных наук, синергетика и область ее применения обширна и многообразна, прежде всего, в науках о человеке. Новое синергетическое мировоззрение, несет в себе, по мнению некоторых современных ученых, немалый гуманистический потенциал, имеет гораздо более широкую сферу действия, захватывая развитие социокультурных систем, речь идет не просто о появлении новой науки, но о становлении новой научной парадигмы. Принципы синергетики позволяют переосмыслить место человека в структуре познавательной и практической деятельности. И. Р. Пригожин, крупнейший ученый, один из основателей теории самоорганизации, лауреат Нобелевской премии по химии писал, что познание мира становится «диалогом человека с природой», «искусством вопрошать природу» [5, с. 43 – 44] В этой связи синергетический подход в лингвистике одно из самых перспективных и «центральных» направлений в изучении языка не только на современном этапе, но, главным образом, в будущем. С позиций синергетики язык является сверхсложной саморазвивающейся и самоорганизующейся системой, которая характеризуется открытостью, гибкостью, адаптивностью к внешним проявлениям, оставаясь при этом орудием познания окружающей действительности.

Потребность изучать процессы самоорганизации языка привела к ряду научных

изысканий, которые сегодня можно объединить в лингвосинергетику как самостоятельное течение в языкознании. Сам термин «лингвосинергетика» уже вошел в лингвистический обиход, в том числе благодаря Барнаульской школе психолингвистики [3]. Среди первопроходцев, кто актуализировал научно-исследовательские поиски, был знаменитый филолог, математический лингвист Р. Г. Пиотровский, издав ряд ключевых работ по лингвосинергетике («Синергетика текста», 2005; «Лингвистическая синергетика: Исходные положения, первые результаты, перспективы», 2006 и др.), в одной из которых, в 1995 году отмечал: «Как устроены синергетические механизмы, управляющие, как развитием, так и устойчивым обращением системы языка в социуме, так и функционированием речемыслительной деятельности отдельного индивида? Ответ на этот вопрос мы пока не имеем. Можно ожидать, что проблема синергетики языка и речи станет одной из центральных проблем языкознания XXI века» [4, с. 418]. В ряду наиболее ценных публикаций, относящихся к заявленной проблематике, следует отнести труды В. Г. Борботько, непосредственно его монографию «Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике» (2011), Г. Г. Москальчук «Структура текста как синергетический процесс» (2003), крупного специалиста в области психолингвистики А. А. Залевской («Текст и его понимание», 2001). В настоящее время имеют большой резонанс труды известных филологов: И. А. Герман («Лингвосинергетика», 2000), К. И. Белоусова («Синергетика текста. От структуры к форме», 2012), О. И. Глазуновой («Синергетика творчества: опыт анализа художественного текста», 2012), а также исследование Е. Ю. Муратовой («Лингвосинергетика поэтического текста», 2012), которое проведено в рамках лингвосинергетики и представляет нетрадиционные возможности для раскрытия механизмов появления новых смыслов слова в системе поэтического языка. Восприятие текста, как синергетической системы приобрело серьезное выражение благодаря трудам Н. Л. Мышкиной, В. А. Пищальниковой, Г. Г. Москальчук, Е. В. Рыловой и др.

Итак, объектом лингвосинергетики на современном этапе ее развития становятся речемыслительная деятельность индивида и текст как «первичная данность и исходная точка всякой гуманитарной дисциплины» [1, с. 320].

Вместе с тем сущностные характеристики текста актуальны вне зависимости от способов и возможностей его самоорганизации. В часто цитируемой работе известного лингвиста К. А. Филиппова автором выдвигается такое мнение: «В современной лингвистике трудно найти другой термин, который был бы столь употребителен, но и столь же неоднозначен, как термин «текст». Аналогично тому, как наличие нескольких сотен определений предложения не исчерпывает его сущности и всего лишь свидетельствует о сложности дефинируемого объекта, отражает к тому же разные подходы к его описанию, точно так же огромное число разнообразных определений текста, претендующих на полноту и объективность, не может охватить всех сторон данного явления» [6, с. 61].

Из истории вопроса известно, что в рамках разных национальных филологических традиций специальные дисциплины о тексте появляются в 60-70-ые годы XX столетия, имея разные названия: лингвистика текста, грамматика текста, стилистика текста, герменевтика текста, теория текста. В число доминирующих направлений исследования текста выдвигается *функционализм*, двумя важнейшими функциональными направлениями считаются *коммуникативный* и *когнитивный* подходы.

Очевидно, что на современном этапе развития лингвистической науки, рассматривая текст как результат синергетического процесса, как результат взаимодействия элементов разных уровней обеспечивающих структурную целостность

языковой системы и возможности ее развития в пространстве и времени, следует говорить о *синергетическом* подходе в изучении текста, что ведет за собой расширение сферы лингвистических учений в целом. На что, в своем монографическом труде указывает К. И. Белоусов: «Исходным моментом, с которого следует начинать описание онтологии языка, выступает выбор единицы описания, наиболее полно представляющей объект, – такой единицы, в которой сошлись бы физическое, концептуальное (содержательно-смысловое) и деятельностное измерение лица, в которой в полной мере и проявляются свойства языка. Такой единицей, несомненно, является текст – языковая единица, в которой в полной мере и проявляются свойства языка. Текст есть форма жизни языка, что определяет статус текста» [2, с. 8].

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Собрание сочинений : в 7 т. / М. М. Бахтин. – М. : Рус. словари, 1997 – 2012. – Т. 5 : Работы 1940-х – начала 1960-х годов. – 1997. – 732 с.
2. Белоусов К. И. Синергетика текста: От структуры к форме / К. И. Белоусов. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2008. – 248 с.
3. Залевская А. А. Текст и его понимание : монография / А. А. Залевская. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2001. – 177 с.
4. Пиотровский Р. Г. Теоретические и прикладные проблемы языкознания на рубеже XX в. / Р. Г. Пиотровский // Лингвистика на исходе XX в. : тезисы междунар. конф. Ч. 2. – М. : Филология, 1995. – С. 417 – 419.
5. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
6. Филиппов К. А. Лингвистика текста : курс лекций / К. А. Филиппов. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – 336 с.

УДК 811.161.282.2

*Т. І. Сердюкова,  
м. Луганськ*

### СИНТАКСЕМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ПРОСТОРУ ТА ЧАСУ В СХІДНОСЛОБОЖАНСЬКИХ ГОВІРКАХ

В останні роки помітно зросла увага лінгвістів до діалектної мови, оскільки говірки містять багатий фактичний матеріал для «deskриптивного відтворення діалектної мови» [2, с. 3], що є основою повного опису мови в її різних формах існування, передусім у літературній і діалектній.

Застосування методики компонентного аналізу дозволило нам змодельовати семантичну структуру східнослобожанських прийменникових синтаксем у просторовій та часовій проекціях, а також розглянути їх на тлі інших українських говірок.

Відтворення локальної дії як існуючої об'єктивної реальності системою відмінкових форм становить окрему ланку тих виражальних засобів, якими послуговується людина, відображаючи в мові простір – одну з форм нашого буття [1, с. 51 – 52].

Синтаксеми досліджуваних говірок становлять багатопланову розгалужену систему, яка репрезентована різноманітними моделями. Основним значенням цих конструкцій є вираження спрямованості руху на поверхню предмета, у бік об'єкта, указівка на напрямок руху взагалі, на конкретні межі, кінцевий пункт, спрямування руху вниз, вверх, на місце локалізації дії тощо. Прийменник *на* та з іменником у знахідному відмінку в досліджуваних говірках, як і в літературній мові, виражають

динамічні відношення – рух на якусь поверхню, а прийменник *на* з іменником у місцевому відмінку – статичні, дію на поверхні предмета. У цих синтаксемах іменники позначають:

- будівлі та їхні частини: *по'л'із на'хату, поло'жиў на са'раї;*
- транспортні засоби: *'б'ігли на ау'тобус, во'зили на 'кон'ах;*
- місцевості, локуси (гідрооб'єкти тощо): *не''ре''н'іс на дв'ір, 'вийшли на 'вули'ц'у, хо'дили на до'рогу;*
- дерева, рослини та їхні частини: *'д'іти поза'лазили на 'дере''во, в'ір'оўку при'є'їа/зали на кушч;*
- хатні речі, начиння: *ста'ноўл'ац':а на руш'ник, ста'ноўл'ац':а на піч.*

Синтаксеми з прийменником *на* та іменником у знахідному відмінку вказують також на напрямок руху, включаючи назви населених пунктів: *вий'їж:аїут на Да'видоўку, ау'тобус 'їїхаў на С'ватове*. Окрему групу становлять конструкції на позначення руху знизу та вгору чи згори донизу: *'лази'ли на 'гору, 'лазиў на го'риш'ч'е, п'ід'н'аўс' на 'дере''во*, а також на позначення руху, скерованого в певному напрямку без указівки на досягнення кінцевого пункту.

Система просторових значень широко репрезентована конструкціями з прийменником *на* та іменником у місцевому відмінку, основне значення яких – указувати на місце локалізації дії, об'єкта. У досліджуваних говірках дієслова в цьому випадку позначають статичну чи цілеспрямовану дію: *с'пала на ле''жан'ц'і, сто'їаў на п'лош'ч'і, і*.

Місце всередині об'єкта, як і в літературній мові, позначають такі синтаксеми: *'бат'ко ро'біў на за'вод'і, п'іш'ла ра'ботат' на за'вод, ро'били на 'фабри'ц'і, жи'є'ли на квар'тир'і*.

На другому місці після просторових відношень актуальною для носіїв мови в процесі їхньої виробничої та пізнавальної діяльності, а також щодо ступеня їхньої диференціації в об'єктивній дійсності перебувають відношення часу.

На думку З. Іваненко, макросистема часу включає прямий та відносний час. Відносний час включає «післячас», «передчас», «проміжний час». Прямий час характеризується заповненістю-незаповненістю, повторюваністю і неповторюваністю, точністю-приблизністю часу дії, завершеністю і незавершеністю [5, с. 88 – 134]. А. Загнітко виділяє такі компоненти: близьке / віддалене минуле, близьке / віддалене майбутнє, історичне / актуальне теперішнє тривання дії в часі тощо [4, с. 48].

Центром часових відношень є часові форми дієслова. У східнословобожанських говірках синтаксеми на позначення часу мають різний формальний склад, що пов'язано з безперервною наповнюваністю всієї прийменникової системи. Прийменниково-відмінкові форми виступають морфолого-синтаксичними варіантами таких конструкцій.

При їхньому аналізі виявлено два основні типи часу, які й знаходять відображення в східнословобожанських говірках. При одному з цих типів момент існування явища подається без конкретного визначення його тривалості.

У східнословобожанських говірках широко побутують конструкції з прийменником *на* та іменником у знахідному відмінку, у яких прийменник *на* вносить тільки йому властивий семантичний відтінок: у якій би часовій формі не вживалося дієслово і, час, на який він указує, завжди мислиться як майбутній по відношенню до дії означуваного слова. У ролі часового детермінанта найчастіше виступають лексеми на позначення:

- свят: *на Ве''ликде''н' не''кли нас'ки; на Роже''ст'во но'сили ве''ч'ер'у; на Х'ре''ш'ч'ен':а д'і'ч'ата га'дали; зби'є'ралис' па'лити кос'т'ор на 'Івана Ку'пала; соби'є'рали сир на 'Мас'л'ану;*
- частин доби: *на н'іч' закри'є'вали 'в'ікна; на ден' 'в'ікна откри'є'вали;*

– періодів року: *на* /з'іму хо'вали ў са'рай; не<sup>л</sup>ли уз'вар на ве<sup>л</sup>лик'і п'разні'еки; на /з'іму ро'били за'солку ў д'іж'ках;

– днів, тижнів, місяців: /п'ідут' на ро'боту на вес' ден'; на ап'рел' плану'вали пон'і'жен'іе.

Поширеною є синтаксема з прийменником *на* з іменником у знахідному відмінку для позначення неозначеної одночасності. Для неї характерний відтінок наступності часового відрізка щодо попереднього: обов'язковим компонентом є узгоджене означення, виражене порядковим числівником: *при'їшоў на т'ретій ден'*; *не<sup>ре</sup>не<sup>с</sup>ли на д'ругий ден'*; *на д'ругий ден' при'б'і'жайут' до мене*; *на д'ругий ден' с'вал'ба продов'жалас'а*; *на д'ругу не<sup>л</sup>д'іл'у були оз'л'адини*; *н'е'в'есту при'ве'з'ли на д'ругий ден'*. Продовження дії може виражатися лексемами зі значенням визначених часових відрізків – *ниділя, час, сутки*, і невизначених – *життя, період, строк*: *ўст'р'ітилис'а на хви'лінку*; *при'їшоў на 'веч'ір*; *опоз'даў на ми<sup>л</sup>нуту*; *зас'нуў на ч'ас*; *на з'іму не<sup>ре</sup>б'раўс'а до 'доч'ки*; *пр'іглас'іл'і на су'боту*. У деяких випадках до складу цих конструкцій входять означення, які характеризують ці відрізки: *при'їїхаў на 'ц'ілий ден'*; *на вес' ден' зах'марилос' 'небо*; *по'їїхала до 'доч'ки на к'іл'ка год*. Окрему групу становлять конструкції, які означають частоту повторюваності завершених процесів: *доч'ка при'ї'ж:аіе раз на год*; *хо'дили ў к'іно раз на не<sup>л</sup>д'іл'у*; *д'іти при'ї'жайут' за сум'ками раз на 'м'іс'ац'*.

Лексеми часової й нечасової семантики, сполучаючись зі словами *кінець, початок, середина*, указують на певний етап темпорального значення: *при'їшоў на к'інец' с'ваїби*; *зро'биў т'рактор на по'ч'аток ве<sup>с</sup>ни*; *'отпуск не<sup>ре</sup>не<sup>л</sup>ніс на к'інец' 'года*; *с'вал'бу не<sup>ре</sup>не<sup>с</sup>ли на се<sup>л</sup>реди'ну 'осе'н'і*. Спорадично репрезентовані конструкції на позначення кінцевого строку дії, процесу: *ўст'р'ечу не<sup>ре</sup>не<sup>с</sup>ли на 'заўтра*; *сор'і'но'ван'іа на с'о'год'н'і*. Синтаксеми з прийменником *на* та іменником у місцевому відмінку функціонують з назвами часових понять за рухом сонця та з назвами на означення часу через стан процесу й розвитку.

Аналіз спонтанного мовлення в східнословобожанських говірках дає можливість простежити функціонування синтаксем з прийменником *на* в просторовій та часовій проекціях, переконує в структурній і семантичній різноманітності досліджуваних синтаксичних одиниць.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Безпояско О. К. Іменні граматичні категорії / О. К. Безпояско. – К. : Наук. думка, 1991. – 163 с.
2. Говірки Чорнобильської зони : системний опис / П. Ю. Гриценко, Г. В. Воронич, Л. І. Дорошенко та ін. – К. : Довіра, 1999. – 271 с.
3. Добош В. І. Синтаксис українських південнокарпатських говорів : текст лекцій / В. І. Добош. – Ужгород, 1972. – 44 с.
4. Загнітко А. П. Основи функціональної морфології української мови / А. П. Загнітко. – К. : Вища шк., 1991. – 69 с.
5. Іваненко З. І. Синоніміка прийменникових конструкцій адвербіального значення / З. І. Іваненко. – К. – О. : Вища шк., 1981. – 143 с.

УДК 82

Н. В. Скляр,  
м. Луганськ

#### УМОВИ ВИНИКНЕННЯ „НОВОЇ АВТОБІОГРАФІЇ”

Соціальні процеси кінця ХХ століття принесли для людства багато змін у різних

галузях життя. Реформування відбулося в суспільному устрої, культурі, науці, з'явився навіть так званий постнекласичний спосіб мислення для фіксування ментальної специфіки нової доби. Художньо-документальна література як дзеркало людського життя також зазнала перевтілень, вони зачепили й предмет нашого дослідження – автобіографію.

Передусім потрібно звернути увагу на історичні умови, які зумовили автобіографічну трансформацію. Життя в розділеній країні, руйнація НДР і наступне об'єднання Німеччини призвели до того, що багато німецьких письменників та інтелектуалів імпліцитно або критично спробували розглянути власну особистість. Доказом цього була поява значної кількості автобіографічних творів нової хвилі. Їхніми авторами стало покоління письменників, які народилися в перші десятиліття ХХ століття, провели дитинство й молодість під гаслами націонал-соціалізму й війн, пережили перші кроки соціалістичної держави, так чи так узяли участь у її становленні, а після об'єднання Німеччини вирішили показати розвиток історії власного життя та своєї особистості під впливом цих видатних історичних подій, використовуючи нові теоретичні засади створення автобіографічного тексту.

Автобіографічну панораму останніх десятиліть ХХ століття складають такі твори: „Якби це була частка мене” К. Цукмайера (1966), п'ять автобіографічних творів „Причина” (1975), „Погреб” (1976), „Подих” (1977), „Холод. Ізоляція” (1981), „Дитина” (1982) Т. Бернхарда, автобіографічна розповідь „Монтаук” М. Фріша (1975), „Врятований язык. Історія молодості” Е. Канетті (1977), „Факел в усі. Історія життя 1921 – 1931” друга книга Е. Канетті (1980), „Місцевості” Є. Америкі (1980), „Миги. Історія життя 1931 – 1937” Е. Канетті (1985), „Проміжний баланс. Молодість у Берліні” Г. де Бройна (1986), „Я був гітлерівець Соломон” С. Переля (1989), „Війна без битв. Життя у двох диктатурах” Х. Мюллера (1992), „Повідомлення про пережите” Б. Вількомірського (1995), „Сорок років. Повідомлення про пережите” продовження автобіографії Г. де Бройна (1996), „Добре життя. Спогади” Ф. Вандер (1996), „Дорослі ігри” Г. Кунерта (1997), „Соло для скрипки. Моє дитинство у земному світі” А. Царгані (1998 – 2000), „Подорож до Лондона. Зустрічі” А. М. Джокл (1999), „Моє життя” М. Райх-Раніцького (1999).

На початку нового століття було опубліковано автобіографії: „Зруйновані дитинства” Є. Леці (2001), „Вечірка при блискавці. Автобіографія” Е. Канетті (після смерті автора, 2003), „Полюси спогадів. Автобіографія” Х. Чеховського (2006), „Цибулина пам'яті” Г. Грасса (2006), „Я не” Й. Феста (2006), „П'ять Німеччин та одне життя – спогади” Ф. Штерна (2007), „Фотокамера” (2009) та „Слова Гриммів” (2010) Г. Грасса.

Розглядаючи тематику цих творів, помічаємо, що серед інших вирішальними тут є дві проблеми, зумовлені бурхливими історичними та соціальними подіями: по-перше, це вплив війни та фашистського режиму на особистість і долю автора; по-друге, життя в розділеній країні, зокрема на території НДР, та зміни після об'єднання держави. Якщо в тій частині Німеччини, що мала назву ФРН, головним принципом автобіографічної літератури, яка з'явилася після Другої світової війни, став принцип катарсису, то в НДР ситуація була іншою. Повернення до автобіографії в первинному розумінні там відбулося лише у 80-х роках після проголошення радянської політики прозорості. До цього періоду автобіографію сприймали там як дидактичне представлення зразкової особистості, порядної, соціалістичної людини. А згодом відбулося „відкриття замовчаного в автобіографіях та документах” [2, с. 200]. „Говорячи у своєму тексті „Я”, названі вище автори мають на увазі власне себе та своє минуле, яке може бути „подвійним” під впливом надто сильного історичного підґрунтя. Г. де Бруїн, наприклад, у своєму творі докладно змалював часи фашистської диктатури та власний

досвід на фронті. Письменник Г. Кунерт, маючи єврейське походження, присвятив значну частину автобіографії спогадам про членів родини, яких було депортовано після Освенциму. Ця проблематика створює лейтмотив його твору. Робота з минулим здається Г. Кунерту етичним завданням, яке відповідає індивідуальному та колективному обов'язку – зберегти пам'ять про голокост. Невипадково автор змальовує себе як „неосвіченого археолога”, який спеціалізується на „сумнівних слідах жертв німецької історії” [3, с. 33]. В автобіографіях Х. Мюллера та Х. Чеховського, які особливу увагу приділяють зображенню життєвих умов у НДР, переважає відтворення історичних подій над зображенням життєвих моментів особистого характеру. Пережита в дитинстві або молодості війна й осмислення її наслідків також не оминула своїм впливом сторінки автобіографічних творів середини ХХ – початку ХХІ століття. Майже всі автобіографії порушують питання німецької провини, національного сорому. Тільки сама історична ситуація, що торкнулася й художньої літератури, розширила часові межі цих понять. Якщо до 90-х років у літературних творах ФРН тут мали на увазі події з 1933 до 1945 року, то „після об'єднання країни період до руйнації Берлінської стіни вважають прикрою, болючою помилкою й разом називають німецьке минуле” [1, с. 4]. Отже, розмірковування над цим тепер уже поєднаним минулим, пошук відповіді на питання, чому так трапилося, стають складниками проблематики не лише багатьох художніх творів [Там само, с. 7], але й німецькомовних автобіографій. Тож, належність до одного часового відрізка зумовила порушення спільних тем у межах цих автобіографій. Водночас ці питання стали не єдиним дистинктивним чинником, який потребує аналітичного розгляду.

Як і все в літературному процесі кінця ХХ – початку ХІХ століття, завдяки фундаментальним змінам у концепції суб'єктивізму змінюються й автобіографічний текст, його структура, форми; змістове наповнення, стратегія написання переходять на новий рівень, він набуває особливих ознак. Отже, сьогодні вже не викликає сумніву той факт, що в сучасній автобіографії наявне підвищення текстової комплексності. Це зумовило виникнення низки нових теоретичних питань. У вітчизняному й зарубіжному дослідженні теорії та практики нового автобіографічного контексту з'явилися невивчені питання та розгорнулися дискусії, які потребують подальшого аналізу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Чугунов Д. А. *Немецкая литература 1990-х годов: основные тенденции развития* [Електронний ресурс] / Д. А. Чугунов. – Режим доступу : <http://www.dissercat.com/content/nemetskaya-literatura-1990-kh-godov-osnovnye-tendensii-razvitiya>. – Загол. з екрану. – Дата звернення: 20.09.10.
2. Fest J. *Ich nicht : erinnerungen an eine Kindheit und Jugend* / J. Fest. – Reinbek : Rowohlt, 2006. – 368 s.
3. Nelva D. *Erinnerung und Identität. Die deutsche Autobiographie nach der Wende. Gedächtnis und Identität* / D. Nelva // *Die deutsche Literatur nach der Vereinigung* / Fabrizio Cambi (Hrsg). – Würzburg, 2008. – S. 31 – 44.

УДК 811.161.1'373.43:070.41

*Н. Н. Сутчук,  
г. Луганск*

#### **СЕМАНТИЧЕСКАЯ НЕОЛОГИЗАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В СОВРЕМЕННЫХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТАХ**

Все процессы, происходящие в политической, экономической, культурной жизни



общества, наиболее оперативно освещаются средствами массовой информации, и именно поэтому газетный текст в силу его демократичности и раскрепощенности становится благоприятной языковой средой, в которой наиболее часто наблюдаются процессы неологизации лексических единиц, что способствует постоянному обогащению словарного состава языка и представляет интерес для лингвистического исследования.

Изучение процессов, приводящих к появлению лексических новообразований, велось и ведется в разнообразном плане и связано с работами М. Л. Бакиной, О. А. Габинской, Е. А. Земской, Л. П. Крысина, В. В. Лопатина, А. Г. Лыкова, Р. Ю. Намитоковой и других исследователей лексической системы русского языка. Однако процессы неологизации лексики настолько активны в средствах массовой информации, что практически постоянно предоставляют новый материал для исследования. Этим и объясняется определение *цели* данной статьи – исследование семантических неологизмов, наблюдаемых в газетных текстах.

Для достижения цели необходимо было определить понятия «неологизм» и «семантический неологизм», выделить из газетных текстов примеры новообразований вместе с достаточными для их понимания ближайшими контекстами, определить лингвистическую основу семантического переосмысления слов и роль контекста в таком переосмыслении. Подчеркнем, что выбор для извлечения семантических неологизмов именно газетных текстов объясняется тем, что «газеты – самый чуткий регистратор новых образований, значений и употреблений слов и словосочетаний» [1, с. 4].

Прежде всего определим основные понятия: «Неологизм (др.-греч. neos – новый + logos – речь, слово) – слово, значения слов или сочетания, появившиеся в неопределенный период в каком-либо языке или использованные один раз (окказионализмы) в каком-либо тексте или акте речи. Принадлежность слов к неологизмам является свойством относительным и историчным» [3, с. 262 – 263]; семантические неологизмы – «ранее известные слова, которые в свете последних языковых изменений приобрели новые значения» [1, с. 21].

Попробуем коротко очертить круг способов семантической неологизации слов в газетном тексте.

Одним из самых распространенных способов является метафоризация. Например: *В районе горсовета, куда мы прошли пешком, «коробка» пятиэтажки с несколькими сохранившимися пролетами* [XXI век, 25.02.15]; *«Динозавр» советской эстрады, певец-легенда Иосиф Кобзон отпраздновал 70-летний юбилей* [ВР, 03.10.07]; *Еще летом, во время «горячих» боевых действий на Донбассе, южноосетины признали ЛНР как независимое государство* [XXI век, 30.01.15]; *Внимание! На парковках Луганска «работают» мошенники!* [XXI век, 30.01.15]; *Напротив, именно украинские неонацисты противопоставляют себя неполноценным «ватникам» и «колорадам»* [XXI век, 26.11.14].

Метафора – это скрытое сравнение, она основана на переносе свойств одного предмета на другой по принципу сходства их в каком-либо отношении. Чем шире контекст, тем ярче метафора, тем больше возможностей для ее понимания читателем, поэтому рядом с семантическим неологизмом в тексте обязательно присутствуют слова, поддерживающие новое значение: «динозавр» – Иосиф Кобзон, «коробка» – пятиэтажка, «горячих» – боевых, неполноценные – «ватники» и «колорады» и т. д.

Если же контекст недостаточен, то автору остается только надеяться, что читатель, обращаясь к своим фоновым знаниям, все же сумеет расшифровать семантический перенос слова, например, в таком случае: *По соседству такой же «подарок» от украинской армии разрушил крышу дома* [XXI век, 29.01.15].

Нередко неосемантизация происходит на основе метонимического переноса, то есть на основе смежности обозначаемых реалий. Например: *Стоит обратить внимание и на выходы уже постмайdanовской сцены* [XXI век, 22.11.14] [СО. Сцена – специальная площадка, на которой происходит представление [2, с.639], новое значение – ‘люди, которые продолжают выступать на майдане, но уже после переворота; название места действия → на тех, кто совершает действие – выступает на сцене’; перенос поддерживается контекстом – словом «постмайdanовской»]; *Один человек погиб, много раненых, среди которых старенькая бабушка. «Градина» пробилa стену ее дома глубокой ночью...* [XXI век, 29.01.15] [СО. Градина – крупинка, зерно града (в 1 знач.); град. 1. Атмосферные осадки в виде небольших ледяных шариков [2, с. 116], новое значение – ‘заряд от системы залпового огня «Град»’].

Метафорическое или метонимическое переосмысление слова сразу выводит его за пределы автоматического восприятия, тем более, что это восприятие нарушает внешний фактор – авторы почти всегда употребляют такие слова в кавычках, как бы дополнительно маркируя их. Однако кавычки служат лишь внешним фактором привлечения внимания читателя, они не способствуют приращению семантики. Вся основная нагрузка такой неосемантизации ложится на контекст, в котором слово функционирует.

Итак, семантическая неологизация очень часто опирается на процессы метафоризации и метонимизации. Думается, что список этот далеко не полный, поскольку само явление неологизации очень многогранно и требует более детальной проработки. Ясно то, что семантическое приращение у лексических единиц возможно лишь в условиях специфического и достаточного контекста. Удачное использование таких неологизмов делает речь (текст) газеты живой, выразительной, эмоциональной, способствуя тем самым возникновению у читателей интереса к газетным публикациям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брагина А. А. Неологизмы в русском языке / А. А. Брагина. – М. : Просвещение, 1973. – 224 с.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – 20-е изд., стереотип. – М. : Рус яз., 1988. – 750 с.
3. Русский язык : энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Рос. энцикл. ; Дрофа, 1997. – 703 с.

УДК [811.111:811.161.1]’255.4

*Е. А. Токарева,  
г. Луганск*

#### **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА В ПЬЕСЕ Д. ТОМАСА «ПОД СЕНЬЮ МЛЕЧНОГО ЛЕСА»**

В настоящее время изучение новых слов, анализ словообразований и способы их возникновения представляют обширное поле для исследований, так как процесс образования новых слов – постоянный и непрерывный. Ф. де Соссюр писал: «Нельзя найти такого языка, который находился бы в состоянии покоя и неподвижности» [5, с. 47]. К таким явлениям относятся и окказионализмы.

Изучению окказионализмов посвящены многочисленные работы таких ученых-языковедов, как А. А. Брагина, Г. О. Винокур, С. В. Ильясова, И. А. Нефляшева, Г. Ф. Рахимкулова, В. З. Санников и др. Многие ученые, такие как О. А. Габинская,

А. Г. Лыков, Е. А. Земская, Р. Ю. Намитокова, Н. А. Янко-Триницкая, М. У. Калниязов, И. С. Улуханов, занимались изучением различных классификаций окказионализмов, попытались упорядочить и систематизировать способы окказионального словообразования. Однако даже при таком количестве научных работ окказионализмы все еще представляют огромный интерес для ученых-языковедов и переводчиков.

Термин «окказионализм» происходит от латинского слова «occasionalis» и означает «случайный». Окказионализмы – это разновидность неологизмов, которые создаются писателем исключительно в условиях определенного контекста как лексическое средство художественной выразительности и служат одним из важнейших способов создания языковой игры. По словам Ю. Н. Караулова, «за каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка» [3, с. 8].

Заметим, что этот термин даже среди лингвистов понимается по-разному. И некоторые учёные-языковеды называют окказионализмы неологизмами. Языковедами было предложено множество других названий окказионализмов: стилистические неологизмы, неологизмы контекста, одноразовые неологизмы, литературные неологизмы, слова-однодневки, эгологизмы, индивидуально-авторские новообразования, произведения индивидуального речетворчества, эфемерные инновации, слова-самоделки, слова-метеоры и др. [1, с. 5].

Некоторые лингвисты называют окказионализмы неологизмами, но с небольшими уточнениями. Дело в том, что эти два лингвистических явления объединяет новизна, но следует уточнить, что в одном случае это постоянная характеристика, в другом – временная.

Например, А. Г. Лыков выделяет следующие основные параметры отличия неологизмов от окказионализмов: время появления слова; наличие – отсутствие конкретного автора (А. Г. Лыков пишет: «Для окказионализма его «авторство» является принципиальным условием его пребывания в окказиональном статусе...» [4, с. 98]); ощущение – неощущение новизны слова; вхождение – невхождение в язык [Там же, с. 95].

Сложность процесса перевода окказионализмов заключается в их новизне, уникальности и необычности, при этом они не зарегистрированы в словарях и очень тесно связаны с контекстом произведения. А функция окказионализма – помочь читателю «вжиться» в реальность произведений, которые полны вымышленных реалий, аллюзий и имен, придуманных автором.

Пьеса Д. Томаса «Под сенью Млечного леса» поражает бурной авторской фантазией, гротеском, сюрреалистическими образами и бойким английским юмором. Характерной чертой авторского стиля Д. Томаса является то, что многие лексические единицы, созданные им, – окказиональные сложные слова, в которых он пытается выразить комплекс ассоциаций и представлений, зрительные, слуховые и мыслительные образы. Это создает дополнительные трудности для исследователя, который, в свою очередь, стремится разобраться в этих семантических приращениях в структуре окказиональных сложных слов, понять их природу и роль в контексте произведения.

Рассмотрим некоторые способы перевода окказионализмов на материале пьесы Д. Томаса «Под сенью Млечного леса».

1. Транслитерация. Этот прием часто используется при переводческих трансформациях имен собственных, названий географических объектов, имен персонажей, названий явлений.

Например, *concertina* (концертина), музыкальный инструмент [6, с. 6; 2, с. 116]; *Llaregyb Hill* (Ларегиб-хилл), это вымышленное название холма [2, с. 162; 6, с. 30]; *Coronation Street* (Коронейшн-стрит) – название главной улицы городка [2, с. 133; 6,

с. 28].

2. Калькирование. Калькирование заключается в том, что составные части слова или словосочетания заменяются их прямыми соответствиями на языке перевода.

Например, *Spring-day*, что в переводе звучит как «весенняя заря».

3. Путем придания уже существующему слову еще одного значения. Например, в пьесе слово *bible-black* с узуальным значением «черная Библия» у автора приобретает новое значение «черная, строгая, как Библия». Возьмём другой пример, *courters'-and-rabbits'*, что у автора обозначает «торжественный и пугающий». Или *butcher*, с новым авторским значением «мясничиха» [6, с. 4, 34; 2, с. 114, 137].

4. Путем образования сложного слова. Окказионализм является сложным многоплановым образованием, перевод которого требует принятия самостоятельного и оригинального переводческого решения. Так, к примеру, Д. Томас соединил две узуальные основы слов *Manchop* – от *man* (человек, мужчина) и *to chop* (рубить, нарезать), в результате чего появилось значение «мясник», или *Laverbread* – объединение слов *laver* (красная водоросль) и *bread* (хлеб), что как окказионализм значит «закуска», также *Crowblack*, где *crow* (ворон), а *black* (чёрный) – объединение этих слов у автора приобретает значение «черный, как ворон», а *Fernpot*, где *fern* (папоротник), а *pot* (горшок), в пьесе Д. Томаса имеет значение «горшок с папоротником» [6, с. 4, 6; 2, с. 114, 115, 116].

5. Путем сокращения существующего слова. Многие сокращения являются общепринятыми и фиксируются в словаре сокращений, но очень часто встречаются сокращения, созданные автором и не являющиеся общепринятыми. Так, Д. Томас применил сокращения и в своей пьесе. Например, *thecoms*, сокращение от слова *thecombs*, что означает «гребенки» [6, с. 5; 2, с. 115].

Рассмотренные особенности и проблемы перевода окказионализмов в художественной литературе на конкретном примере дают понять, что исследование окказиональных слов требует постоянного изучения. Перевод пьесы Ю. Комовым – адекватный, переводчик донёс необходимую суть и окраску произведения, которую Д. Томас хотел передать читателю. Поэтому переводчикам приходится создавать функциональные соответствия и замены, поскольку новые словари и исследования не успевают за таким потоком новых слов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко Н. Г. Важнейшие аспекты теории окказиональности. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ : учеб. пособие / Н. Г. Бабенко. – Калининград : Изд-во Калинингр. ун-та, 1997. – 84 с.
2. Томас Д. Под сенью Молочного леса : сб. рассказов / Д. Томас. – М. : Терра – Книжный клуб, 2001. – 164 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М., 1987. – 264 с.
4. Лыков А. Г. Современная русская лексикология (русское окказиональное слово) : учеб. пособие / А. Г. Лыков. – М. : Высш. шк., 1976. – 119 с.
5. Соссюр Ф. де Заметки по общей лингвистике / Ф. де Соссюр. – М. : Изд. группа «Прогресс», 2000. – 280 с.
6. Thomas D. *Under Milk Wood* / D. Thomas. – London : Dent, 1954. – 68 p.

**КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА  
В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**1. Пространства сознания. Множества. Язык**

**а) Пространство оформления представлений.**

Практически вся жизнь человека проходит в поле восприятий, чувственных или мысленных. Представления или образы, возникающие на поверхности сознания в результате неявной и не контролируемой деятельности в его глубинных слоях, в принципе не адекватны и не зеркальны предметам и явлениям окружающего мира или тому, что происходит в самом сознании. Во-первых, это происходит в результате различной степени интенциональности, степени внимания на предмет, о чем говорил еще Васубандху в своей Абхидхармакоше, а во-вторых, в различной степени способности к абстрагированию познающего субъекта. Сам процесс создания представлений, как выяснила современная психолингвистика, носит невербальный характер. Таким образом, можно разделить вербальное и невербальное мышление. Выражение этих представлений также носит характер как вербальный, так и невербальный (музыка, живопись, танец), то есть эксплицируется не языковой, а другой знаковой системой. Вербальное выражение называется высказыванием.

**б) Пространство неоформленных представлений.**

Если в выражении представлений действует принцип живописи (нанесение красок, фонем, нот, па), то в глубинах сознания, как кажется, действует принцип скульптора, то есть отсекание лишнего. Чем пристальнее внутренний взгляд, тем яснее образ, иначе могут появиться образы, данные Лукрецием: “Выросло много голов, затылков, лишенных и шеи, / Голые руки блуждали, в плечах не имея приюта. / Очи скитались по свету, одни, без лбов сиротей”. Эти строки, видимо, подвигли Л. Кэрролла на создание образа Шалтая-Болтая, у которого неотличимы шея и талия, галстук и пояс. Одну из первых попыток заглянуть в глубины сознания сделал Диоген-киник, говоря: “Все существует во всем и через все”, то есть декларируя наличие смеси нравственного и физического.

**в) Множество. Язык.**

На поверхности сознания лишь актуализируется, благодаря известным четырем причинам Аристотеля, то, что скрыто в потенциальной глубине. В свое время Кантор, рассматривая бесконечность как нечто актуально данное, обобщая обычное понятие количественного числа, создал теорию множеств. Согласно канторовскому (еще наивному) определению, множество  $S$  есть любое собрание определенных и различимых между собой объектов нашей интуиции или интеллекта, мыслимое как единое целое. Эти объекты называются элементами или членами множества  $S$ . Устанавливая на этих элементах метрику, мы получаем геометрию, устанавливая определенные отношения, получаем алгебру. Видимо, можно говорить и о языковом множестве, с установленными определенными правилами, формы которых, позволяющие языку развиваться, скрыты в глубинах сознания.

**г) Изучение “невидимого через видимое”.**

Даже среди математиков не утихают споры, чем же они занимаются – дают мощные средства для описания природы или изучают самый таинственный объект, самого человека, проникая в глубины сознания. Когда апостол говорил о познании “невидимого через видимое” он имел в виду, конечно, не природу, а самого человека. Как ученые, так и поэты реализуют себя через творчество. Как сказал Заболотский: “Я

боюсь, что наступит мгновение, / И не зная дороги к словам, / Мысль, рожденная в муках творения, / Разорвет мою грудь пополам”.

### 2. Концепты

а) Контекст мысли. Картина мира.

Строго говоря, мысль – это то, к чему можно отнести понятия “истина” или “ложь”. Созревая, мысль невольно рефлексивирует, она нуждается в каком-то контексте, подчеркивающем ее онтологический статус. Выкристаллизовывается мысль и ее окружение благодаря логическим формам, конституированными общей картиной мира данного индивида, его мировоззрением (от гумбольдтовского *Weltansicht*).

б) Мифологема. Идея. Концепт.

В культурологии такие контексты чаще называют мифологемами, составными элементами мифологического сюжета, обусловленного общей мифологической системой или картиной мира. В философии часто встречается термин “идея”, который передает несколько иные смысловые оттенки. Наконец, в когнитивной лингвистике устоялся ключевой для нее термин “концепт”, ведущий свою историю из психологии, из теории концептуализма, которая утверждает, что наши представления могут быть общими, у нас могут быть представления класса вещей. Это – представления общих свойств ряда сходных единичных предметов. Таким образом, концепт – это единица семантического поля языка. Его можно представить как понтон, с помощью которого из глубин сознания поднимается на поверхность определенная мысль, то есть развертывается очередная сингулярность.

в) Личность и концепт.

По Фреге, “мое представление принадлежит мне”. Я не могу его адекватно передать другому. Ту же мысль высказывает и Лихачев: “Концепт не возникает из значения слов, а есть результат столкновения значения с личным жизненным опытом”. Так и Потебня различал два типа значения слов – ближайшее значение, которое “народно”, и дальнейшее, которое “у каждого ... лично”. Кн. В. Ф. Одоевский писал: “Слова – предатели мысли”. Одно из понятий когнитивной лингвистики – концептосфера – и появилось как развитие мысли Потебни о народности языка.

г) Образование концепта.

Всю свою историю философия занималась тем, что рефлексировала имеющееся как данность, редуцируя к внечувственным сущностям, фактически логически обрабатывая бытовые понятия. Задача же философии – создание новых понятий, чем занимается математика и физика, то есть эксплицирование того, что находится только в потенции. Только в таком контексте можно понять слова Хайдеггера о том, что “мы еще и не начинали мыслить”. Классический анализ-синтез в имманентной плоскости уже недостаточен, необходим выход в трансцендентализм и, скорее всего, в трансценденцию.

### 3. Целое и целокупности

а) Гештальтпсихология.

Индивидуальность концепта заставляет обратиться к близкому понятию гештальта (форма, вид, образ) – это завершенная, целостная структура. Концепт, так же как и гештальт, – внечувственный образ, детерминированный личностью человека. Познание – это создание новых концептов, так что, по Полани, в науке, без сомнения, присутствует личностный фактор. О гештальте уместно еще вспомнить в связи с основным принципом гештальтпсихологии: целое не сводится к сумме своих частей.

б) Греховность множественности.

Развитие науки и вообще вся деятельность человека невозможны без осознания бытия абсолютного концепта, без веры в абсолютную картину мира. Ущербное настоящее положение вследствие наблюдаемого множества вещей, предметов, явлений

выразил еще Анаксимандр в своем знаменитом фрагменте: “А из каких начал вещам рождение, в те же самые и гибель совершается по роковой задолжности, ибо они выплачивают друг другу правозаконное возмещение неправды в назначенный срок времени”. Позже Эмпедокл попытается найти принцип возвращения к целостности, к бескачественному Сфайросу, в котором все элементы теряют присущую им форму. Недаром сфера, как средоточие всех, и нравственных, и физических качеств, фигурирует и в известной задаче А. Пуанкаре, которую относительно недавно решил Г. Перельман, прославившийся своей эксцентричностью.

в) Этимология, значение и смысл слов.

Вспоминая слова Хайдеггера о том, что “язык – дом бытия”, постараемся в языке найти отношение к этой извечной антиномии – целое и части. Одно из первых лингвистических исследований мы находим у Гераклита, в котором он обыгрывает значение слова “лук” и как жизнь, и как смерть. Систематическому исследованию смысла слов посвящен у Платона целый диалог “Кратил”, вызвавший во многом несправедливые упреки лингвистов. Но разве какие-то лингвистические шероховатости умаляют, с точки зрения семантики, такую связь Целого – Whole с его нравственной оценкой – holy – святой, священный, что, в свою очередь, тождественно hole – пустота; а по теории Дирака именно пустота – электронно-позитронное море – самое плотное образование из всех возможных (да еще перекликается с понятием “дао”).

г) Некоторые примеры семантики целого и частей.

В следующих примерах мы находим подтверждение мысли Анаксимандра. Так, слово story – рассказ, история, отражает мысль, что это только storey – этаж, только ступенька к целому, которое уже новое качество – дом. Сколько радости в соединении: truss – связка, стропила и ... trust – вера, доверие; religio – связывать и в то же время – вера. Gracing – связь, крепление и в то же время имеет значение – бодрящий, живительный. Link – звено, связь и в то же время это – факел (который освещает дорогу к целому). И сколько же горя в разъединении: pair – пара, соединиться и вот – impair – ослаблять, despair – отчаяние; law – закон, то есть вырывание из нравственного целого какой-то части, что отражается в слове low – низкий, недостаточный; spell – чтение по буквам, это означает еще и чары, заклинание, то есть отход от целого. Fashion – вид, образ, но это связано с fash – с беспокойством, с мучением. Закончим словом recollect – вспоминать; как это перекликается с – re-collect – собирать вновь. Так и вспоминается Мнемозина (память) и ее дочери – музы, которые собирают рассыпавшееся человечество (“красота спасет мир”). Вряд ли во всех этих примерах язык нас обманывал или мы что-то передегеривали.

#### **4. Перевод смыслов. Образование**

а) Конфуций об исправлении имен.

В главе 13 Лунь-Юй “Об исправлении имен” Конфуций призывает вернуть словам их исконный смысл. Но, создавая новые понятия на базе старой терминологии, человечество уже в принципе не может повернуть вспять. Например, слово share – лемех; оно уже твердо связано с понятиями – часть, доля. Целое уже расщепилось, и не только на пашне, но и в умах. Изменяется смысл слов – изменяется сознание. Изменяются концепты – изменяется картина мира. Так что же, затормозить развитие, вернуться к традиционным обществам? Это невозможно.

б) “Поклонение в духе и истине”.

Одной из ключевых мыслей в Писании является мысль о том, что “раньше поклонялись в духе, а теперь в истине”. Разрушая старые понятия, создают новые. Конфуцианские добродетели уже не являются таковыми; “врагами человека являются его близкие”, Царствие Небесное завоевывает каждый человек сам. Так и многие понятия в науке приобретают совсем другой смысл. Демокрит вовсе не был

специалистом по квантовій механіці, а фразу Ломоносова: “Чорні матерії приходящих к себе лучей ни назад не отвращают, ни сквозь себя не пропускают” никак не связать с радиусом Шварцшильда.

в) “Белая королева” Л. Керролла и физика.

Ситуация в физике, когда введенные когда-то на архетипическом уровне понятия только сейчас приобретают смысл, напоминает историю с Белой королевой у Керролла, которая сначала перевязала палец, затем вскрикнула от боли, а затем только уколола палец. Словарный запас остается прежним, но меняется смысл слов, таких как пространство, время, масса и множество других.

г) Образование.

Современное физическое образование должно быть направлено не на заучивание старых понятий (это для ПТУ и техникумов), а на развитие способности создавать новые в контексте новых концептов.

УДК 82-1/29

О. О. Черська,  
м. Луганськ

### ЖАНР СОНЕТА У ТВОРЧОСТІ Д. ПАВЛИЧКА

Останнім часом з'явилося чимало праць про модифікацію та різновиди окремих жанрових форм, їхній розвиток, про формування системи жанрів як структурно-організуючого начала. За своє 700-річне існування сонет зазнав кардинальних змін у формі та змісті. Отже, є підґрунтя для аналізу жанрових форм доробку творчої індивідуальності, вивчення типології жанрових систем літературних епох. І все ж традиційними залишаються справедливі нарікання на недостатню теоретичну розробку національної природи сонета.

Заслуги Д. Павличка у відродженні й збагаченні жанру сонета, наповненні його свіжими громадсько-інтимними настроями, філософськими мотивами досить вагомі. Сонетний доробок Д. Павличка являє собою цінний матеріал і для характеристики політики, культури й загальної атмосфери в Україні в роки більшовицьких репресій, застою та відродження.

Тому *метою нашої роботи* є дослідити жанр сонета, з'ясувати особливості сонетного жанру у творчості Д. Павличка.

Сонетна форма, як стверджують науковці, дуже примхлива. Вона вимагає лаконічності, огранення думки, афоризму, не можна зловживати повтореннями, струнка оповідь вимагає глибоких знань того, що взявся опоетизувати автор. Дмитро Павличко блискуче виконував усі правила та особливості створення сонету.

Сонетна творчість Д. Павличка являє собою значущий, цінний матеріал для характеристики політики, культури й загальної атмосфери в Україні в роки більшовицьких репресій, застою і відродження. Його творчість багатогранна та призначена для мас широкого кола.

Досліджуючи ідеї і форми сонетів Д. Павличка, М. Ільницький відмітив поступове збагачення публіцистичності філософічністю. Так, у «Львівських сонетах», як вважає дослідник, «борються між собою два принципи розгортання сюжету – логічно-понятійний і образно-метафоричний; перший поступово послаблюється, а другий, навпаки, набирає сил» [15, с. 59]. Андрій Малишко каже про Дмитра Павличка: «Він з перших своїх катренів став на ту тверду каменярьську дорогу кропіткої, впертої роботи, без зовнішнього блиску і словесної темноти, без сухозлотиці дешевих метафор і рим, як стає молодий коваль до горна, певний своєї



правоти і правди, з надією, що викуваний плуг прокладе борозну і знайдене мужнє слово породить пісню» [2, с. 5].

Творчість Д. Павличка – надзвичайно яскрава і багатогранна, проте й складна, як і час, у який поет формувався, його образно-емоційне вираження вражає кожного читача. Уже на початку літературного шляху проявилася широчінь інтересів й енергія молодого поета. Він випробовував себе в різних жанрах, намагався охопити події, розділені й часом, і географією.

Д. Павличко спирався на досвід І. Франка і М. Рильського, могутня творча індивідуальність яких підказала йому своє, оригінальне й глибоке вирішення питань ідейного й творчого самовизначення.

Формуючись на традиціях своїх попередників, Д. Павличко вдало поєднував класичну форму з новим способом поетичного мислення, власним поетичним баченням, багатою метафоричністю, образними засобами, прийомами.

Більшість сонетів Д. Павличка написані п'ятистопним ямбом. Та в сонеті «Шановний критику» поет, іронізуючи, вживає шестистопний ямб; порушує традиційне римування в катренах: замість перехресного чи кільцевого – монорими (притаманні переважно східній поезії): перший катрен – АААА; другий – ВВВВ; терцетне ж римування – традиційне, пов'язане однією спільною римою (ВВГ – ГГД). Музичний принцип побудови лежить в основі сонетів Д. Павличка.

Збірку «Сонети подільської осені», написану в 1973 році Д. Павличко писав на Тернопільщині в селі Гуцанки, і побут, краєвид, почуття, пов'язані з подільським краєм, відбивали світовідчуття самого автора. «Зрілість» – один з найкращих сонетів подільського циклу. Це поезія про життя в його молоді зухвалості й проявах зрілого духу, про радість відчуття, лагідності в думках, про умиротворено-сонячну духовну, душевну й тілесну зрілість. Це твір про вміння бути пристрасно-молодим замолоду. Перед нами розгортаються картини теплої бабиного літа, у яких відпочиває облакитнена душа:

Як бабиного літа срібні ниті,  
Думки пливуть і світять оддалік.  
Вливаюся в їх лагідний потік  
Душею, ніби поблиском блакиті [3, с. 150].

Сонет – діалог, наявність антитези, яка за смыслом викликає позитивні емоції, множинність питань, які лише викликають шквал емоцій, збурення, які примушують засумніватися в душевному спокої – все це ілюструє виняткову майстерність Д. Павличка.

Сонетна творчість Д. Павличко вражає читача своєю неординарністю, новизною. Він не дотримувався чіткої побудови сонету, а експериментував, створював, «омолоджував» сонет, накладав відбиток власної індивідуальності. Цим він і є своєрідним.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ільницький М. М. Дмитро Павличко : нарис творчості / М. М. Ільницький. – К. : Дніпро, 1985. – 189 с.
2. Малишко А. Грані таланту / А. Малишко // Павличко Д. Хліб і стяг / Д. Павличко. – К. : Дніпро, 1968. – С. 5 – 6.
3. Павличко Д. Сонети / Д. Павличко. – К. : Молодь, 1978. – 368 с.

### ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ

Наше современное общество в условиях своей деградации нуждается в построении общественной жизни на основе христианских ценностей как исконно русских. Мы должны сформировать духовно богатую нацию, которая сможет представлять нашу страну и культуру в мировом сообществе. Для этого, в первую очередь, заняться воспитанием учащейся молодежи, ведь именно от нее зависит, как в дальнейшем будет развиваться наша страна в плане нравственности и культуры, не деградирует ли дальше.

Православные христианские моральные ценности – это неотъемлемая часть нашей национальной культуры, поскольку они являются неизменными на протяжении многих столетий существования нашего народа. Современное общество все более осознает необходимость строить основы общественной жизни именно на основе православных ценностей. Педагоги, работники сферы образования особенно остро чувствуют потребность перестройки образования и воспитания на христианских принципах. Многие из них подчеркивают, что литература играет огромную роль в формировании православных ценностей, нравственности учащейся молодежи [3].

Вопросами формирования христианских ценностей, воспитания отдельных духовных качеств учащейся молодежи во время учебно-воспитательного процесса занимались В. Варенко, О. Кудрявая, О. Новикова, М. Савченко, В. Складнева и др. О формировании христианских ценностей в процессе изучения литературы писали К. Ушинский, В. Сухомлинский, Е. Пасечник, Б. Степанишин и др.

С развитием письменности в мировом сообществе появились литературные сочинения, философские трактаты, многие из которых были посвящены воспитанию духовно-нравственных ценностей. Первые письменные памятники Киевской Руси, которые до нас дошли, датируются XI веком. Это сборники, сочинения митрополита Иллариона, Феодосия Печерского, Нестора, «Поучение Владимира Мономаха детям» и другие. Кроме того, что там описываются исторические события, данная литература отображает воспитательные аспекты того времени. Формирование морально-духовных ценностей закладывалось именно на принципах православной христианской морали в эпоху Киевской Руси, начиная с крещения страны в 988 году князем Владимиром. Именно с этого момента зарождается история педагогики нашей страны. Большая часть книг того времени была на религиозную тематику, отсюда и их направленность на воспитание православных ценностей: любви к ближнему, уважения и почитания старших, милосердия, честности, трудолюбия, жизни в мире и др. В те времена появились первые государственные школы: дворцовые (для богатых), монастырские, школы грамоты, ремесленные школы. Учителями были священники и дьяки, вот они и формировали у молодежи, прежде всего, христианские моральные ценности. В «Повести временных лет» сказано: «И нача ставит по градам церкви и попы, и люди на крещенье приводити по всем градом и селом. Постав нача поимати у нарочите чады на учение книжное» [2, с. 143].

Огромный воспитательный потенциал имело «Поучение Владимира Мономаха детям» [1] – литературный памятник XIII века. Князь стремился воспитывать детей при помощи христианских ценностей: Все эти принципы актуальны и в наше время. Мы можем с помощью данного произведения показать, что эти ценности вечны. «Поучение Владимира Мономаха детям» изучается как в школе, так и в университетах на

филологических факультетах. И используя духовно-нравственный потенциал данного литературного памятника, мы можем заложить основы морали школьникам, а позже – студентам. Как мы видим, Владимир Мономах учит, что нужно уважать людей, а в особенности старших. Говорит он и том, что нужно заниматься благочестивыми делами, творить добро, быть милосердными, и такого человека Бог будет охранять. «Поучение...» дополняется и жизненным опытом, благодаря чему возрастает воспитательная роль данного произведения.

«Поучение...» содержит не только характерные для того времени взгляды на процесс воспитания и его цели, но и способы достижения этих целей. В своем произведении Владимир Мономах показывает воспитательную роль личности учителя в процессе формирования культуры поведения детей. Автор обосновал значимость примера в воспитании. На примере своего отца и собственном опыте он призывал к прилежности в обучении, верности своей Родине, трудолюбию. Он утверждал, что молодежь достигнет вершин, если не будет бояться трудностей, бороться с проявлениями лени, вершить добрые дела.

Очень популярным в те времена был и «Киево-Печерский патерик». Одним из персонажей данного произведения является игумен Печерского монастыря Феодосий. Он каждый день с детства ходил в церковь слушать проповеди и призывал всех, чтобы они молились Богу и жили по христианским законам: не воровали, не злословили, не оговаривали друг друга, не прелюбодействовали, не ссорились, не пьянствовали, любили других людей. Это уникальное произведение является показательным примером христианской жизни, оно формировало православные ценности учащейся молодежи того времени на примере жития святых. Ведь известно, что дети всегда хотят кому-то подражать, тем более каким-то героям. Этими героями в то время стали святые. Например, взять того же Илью Муромца, о котором составлено множество легенд. Он защищал Русь, а в конце концов пришел к Богу, в Киево-Печерский монастырь, где молился, соблюдал христианские каноны, жил как православный христианин. Когда богатырь умер, ему присвоили статус святого. «Киево-Печерский патерик» также рекомендован для изучения в школе и в университете. Он играет огромную дидактическую роль в воспитании учащейся молодежи.

Период времен Киевской Руси является очень важным и для литературы, и для истории педагогики. Как писал великий историк М. Грушевский, это были времена, когда люди в стране жили полной, инициативной, национальной жизнью в полном значении этого слова. Эта жизнь была полна высокоморальными ценностями. Люди были хорошо воспитаны и чувствовали себя равноценными в коллективе христианских народов.

В данный момент многие из произведений времен Киевской Руси изучаются в школах и университетах, но в основном уделяется внимание историческим моментам. Воспитательный потенциал этих литературных памятников не раскрывается полностью, так как формирование христианских православных ценностей на протяжении десятилетий существования СССР не считалось важным. Церкви закрывали, шли гонения на верующих людей. Люди вынуждены были скрывать, что они ходят в церковь. И главными ценностями объявлялись патриотизм, коллективизм, трудолюбие, гуманизм. Поэтому сейчас нужно обращать внимание молодого поколения на исконно русские ценности, вернуться к истокам морали. Нужно подчеркивать воспитательную роль произведений времен Киевской Руси и пытаться приобщить учащихся к истинным христианским ценностям, о чем говорят и многие педагоги, как современные, так и корифеи педагогики, например, К. Ушинский, В. Сухомлинский.

Педагогические идеалы прошлого актуальны и в наше время, только их стоит

подкорректировать в соответствии современными реалиями.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Мономах Владимир. Поучение детям / Владимир Мономах // Древнерусская литература. – М. : Слово/Slovo, 2001. – 736 с.
2. Повесть временных лет // Древнерусская литература. – М. : Слово/Slovo, 2001. – 736 с.
3. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі : метод. посібник для вчителя / Б. І. Степанишин. – К. : РВЦ „Проза”, 1995. – 255 с.

**УДК 821.161.1**

***И. Е. Шишкина,  
г. Горловка***

#### **ОБРАЗ РЕБЕНКА В ПОВЕСТИ МАКСИМА ГОРЬКОГО «ДЕТСТВО»**

Повесть А. М. Горького «Детство» психологически глубоко в реалистической манере изображает нелегкую судьбу ребенка. Сюжет повести определяется историей детства персонажа. Новаторство этого произведения сказалось уже в создании автором образа героя – Алексея Пешкова.

«Детство» – это автобиографическое произведение, которое открывает нам картины детства самого автора. Правда, традиционная для автобиографических произведений форма повествования от первого лица осмыслена Максимом Горьким по-новому: в повести события изложены героем-рассказчиком. Это создает два плана художественной реальности: с одной стороны, все события мы видим глазами ребенка, главного героя повести, который находится в самом их центре, а с другой – глазами взрослого человека, который на основе собственного жизненного опыта оценивает все происходящее. Рассказчик, репрезентируя особенности детского мировосприятия, подвергает жизнь «взрослому» социально-психологическому анализу. Именно впечатления героя-рассказчика, его эмоции, отношение к различным явлениям действительности, к людям позволяют создать особую дважды осознанную (ребенком и взрослым) художественную реальность.

Сам писатель неоднократно говорил о том, что детство – это не всегда счастливое время, а период, когда дети многое видят и чувствуют, что в значительной степени обогащает их душевный, внутренний мир. Алексей Максимович писал: «Вспоминая эти свинцовые мерзости дикой русской жизни, я минутами спрашиваю себя: да стоит ли говорить об этом? И, с обновлённой уверенностью, отвечаю себе – стоит; ибо это – живучая, подлая правда, она не издохла и по сей день. Это та правда, которую необходимо знать до корня, чтоб с корнем же и выдрать её из памяти, из души человека, из всей жизни нашей, тяжкой и позорной. И есть другая, более положительная причина, понуждающая рисовать меня эти мерзость. Хотя они и противны, хотя и давят нас, до смерти расплющивая множество прекрасных душ, – русский человек все-таки настолько еще здоров и молод душой, что преодолевает и преодолевает их. Не только тем изумительна жизнь наша, что в ней так плодovit и жирен пласт всякой скотской дряни, но тем, что сквозь этот пласт все-таки победно прорастает яркое, здоровое и творческое, растёт доброе – человечье, возбуждая несокрушимую надежду на возрождение наше к жизни светлой, человеческой» [2, с. 12]. Эти слова являются ключевыми для создания образа ребенка в повести «Детство». Так, в частности, многочисленные бытовые картины в «Детстве» успешно работают на автора, утверждая его во мнении, что, если в человеке не убита живая

душа, она найдет в себе силы освободиться от такой среды, изменить свою жизнь.

А. М. Горький показывает в повести мрачное и трагическое в противовес светлому и радостному. Так, например, на смену тяжелому впечатлению от трагических сцен смерти отца приходит ощущение радости и счастья от духовной близости с бабушкой; картины нечеловеческой жестокости деда во время наказания детей находятся на одном уровне с описанием задушевной беседы деда с Алексеем; инквизиторским развлечениям дядей противодействуют добрые и остроумные поступки Цыганка. Важную роль сыграли в жизни Алексея те «прекрасные души», которые он встретил в доме деда и которые привнесли в детскую душу «надежду на возрождение... к жизни светлой, человеческой» [1].

Многогранность образа Алексея раскрывается в повести как приобретение ребенком жизненного опыта при помощи показа и противопоставления окружающих мальчика характеров, а также через изображение писателем картин первых проявлений сопротивления ребенка «насилию мира».

Интересны модели портретирования в трилогии – речь идет о портрете-впечатлении, портрете-оценке, в которых автор предоставляет своих персонажей.

Рассматривая под таким углом зрения портрет бабушки Акулины Ивановны, видим, что глаза женщины светятся «невыразимо приятным светом», что «вся она – темная, но светилась изнутри – через глаза – неугасимым, весёлым и тёплым светом», «точно большая кошка, – она и мягкая такая же, как этот ласковый зверь» [3, с. 23], – такими чертами наделил писатель этого человека.

Максим Горький усиливает первые впечатления, подчеркивая ее влияние на мировоззрение Алексея Пешкова. «До неё как будто спал я, спрятанный в темноте, но явилась она, разбудила, вывела на свет... Сразу стала на всю жизнь другом, самым близким сердцу моему, самым понятным и дорогим человеком, – это её бескорыстная любовь к миру обогатила меня, насытив крепкой силой для трудной жизни» [Там же, с. 24]. Доброжелательность, душевное богатство, ярко выраженные и в ее внешнем виде, привлекают к ней людей. Она была щедрой к ним, любила их, прощала им их слабость и жестокость.

Портретные характеристики в повести настроены на трансформацию в личностные характеристики героев. Так, Алексей еще ничего не знает о своем деде. Он присматривается к нему, но не чувствует в нем ничего, что могло бы коснуться его души, зато мальчик ощущает властность, энергию старшего Каширина, определенную опасность для себя. «Впереди всех быстро шёл небольшой сухонький старичок» [Там же, с. 27]. Рыжая бородка, птичий нос, зеленые глаза настораживают ребенка. «Я сразу почувствовал в нём врага, и у меня появилось особенное внимание к нему, опасливое любопытство. <...> Я хорошо видел, что дед следит за мной умными и зоркими зелёными глазами, и боялся его. Помню, мне всегда хотелось спрятаться от этих обжигающих глаз. Мне казалось, что он злой; он со всеми говорит насмешливо, обидно, подзадоривая и стараясь рассердить всякого» [Там же, с. 30]. Не понравились Алексею и остальные жители дедушкиного дома: все они такие же, как и хозяин, – молчаливые, неприветливые, равнодушные.

Тесным и душным кругом ужасных впечатлений остается этот мир в памяти писателя. «Дом деда был наполнен горячим туманом взаимной вражды всех со всеми; она отравляла взрослых, и даже дети принимали в ней живое участие» [Там же, с. 28]. «Все, что я видел в этом доме, тянулось сквозь меня, как зимний обоз по улице, и давило, уничтожало...» – скажет как-то Алексей Пешков [Там же, с. 68].

Как указано в одном из исследований творчества Максима Горького: «...щедрая душой, талантливая бабушка Алёши; незаурядный от природы, но нравственно оскудевший в бесчеловечном мире денег дед; свободолюбивая, нежная, обделенная

счастьем мать мальчика; порывистый, добрый, рано погибший Цыганок – все они оставляют неизгладимый след в памяти читателя» [2, с. 306], и как следствие, с учетом того, что дети поглощают все, что видят вокруг, можно утверждать, что Алексей Пешков тоже приобретает эти качества, что и помогает ему в жизни преодолевать различные трудности.

Социально-психологический анализ непосредственного детского восприятия мира персонажа повести «Детство» раскрывает нам картины того, насколько тонкой и богатой может оказаться детская душа, а тема детства поэтому – многогранной и специфической в произведениях многих писателей. Отметим, что полноценность детского произведения, а таковым и является повесть Максима Горького «Детство», непосредственно связана с полноценностью образа главного героя, то есть ребенка. Этот образ должен воплощать в себе все значимое, чем живет сейчас общество: только тогда, на наш взгляд, образ ребенка будет многогранным и сможет воздействовать на своих читателей и нести добро и свет в их души.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Автобиографическая трилогия Горького [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.testsoch.net/avtobiograficheskaya>
2. Детская литература : учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. «Дошкольное воспитание» / В. П. Аникин, В. В. Агеносов, Э. З. Ганкина и др. – 3-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1989. – 399 с.
3. Горький М. Детство. В людях. Мои университеты (Повести) / М. Горький ; сост. вступ. ст. А. Сабат. – Киев : Дніпро, 1982. – 610 с.

УДК 811.581

*С. А. Шкуран,  
г. Луганск – Гуанчжоу*

### СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВИСТИКА И ПРОБЛЕМЫ КИТАИСТИКИ

Антропоцентричность языка в современной лингвистике является ключевой идеей. Антропоцентрическая парадигма – это переключение интересов исследователя с объектов познания на субъект, т. е. анализируется человек в языке и язык в человеке, поскольку, по словам И. А. Бодуэна де Куртенэ, «язык существует только в индивидуальных мозгах, только в душах, только в психике индивидов или особей, составляющих данное языковое общество» [1, с. 25]. Такая научная парадигма ставит новые задачи в исследовании языка, требует новых методик его описания, новых подходов при анализе его единиц и категорий.

Антропоцентрический подход заключается в том, что научные объекты изучаются прежде всего по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и ее усовершенствования. Он обнаруживается в том, что человек становится точкой отсчета в анализе тех или иных явлений, что он вовлечен в этот анализ, определяя его перспективы и конечные цели. Он знаменует, по словам Е. С. Кубряковой, «тенденцию поставить человека во главу угла во всех теоретических предпосылках научного исследования и обуславливает его специфический ракурс» [2, с. 212].

Китайский язык заслуженно занимает в рейтинге всех языков мира первое место, так как его использует наибольшее количество жителей планеты (1,3 млрд человек). Он имеет статус официального языка в Китае (КНР), Тайване и Сингапуре. Этот язык,

представляя сино-тибетскую языковую семью, является одним из самых древних языков из всех существующих на сегодняшний день языков мира. Письменность, применяемую сегодня в китайском языке, лингвисты считают самой древней на Земле. На китайском языке как народном говорят сегодня более миллиарда человек. Он входит в шестерку официальных и рабочих языков Организации Объединенных Наций. Основная часть жителей Китайской Народной Республики (более 90%) представляет собой в национальном составе народность хань. Именно эта многочисленная народность заложила основу современного китайского языка. Безусловно, что на пути своего развития, который включает не одно тысячелетие, китайский язык развивался в разных регионах и у разных народностей неодинаково.

*Актуальность* выбранной темы определяется повышенным интересом синологов к природе происхождения региональных диалектов, поскольку они являются лингвистическим базисом для развития государственного языка Китая; большие ареальные массивы носителей китайского языка с их населением позиционируют самые распространенные диалекты – кайфэнский (центральная часть Китая) – 20 млн носителей; кантонский (юэ) – говор Гуанчжоу (в центральной и восточной части провинции Гуандун, в том числе в городе Гуанчжоу (Кантон)) – 40 млн носителей; сычуаньский (говоры городов Чэнду и Чунцин, так как исторически они являются главными центрами, представляющими, соответственно, западную и восточную Сычуань) – 40 млн носителей; хакка – говор Мейсяня (в районе города Мэйсянь, на северо-востоке провинции Гуандун и на юге провинции Цзяньси) – 30 млн носителей. Таким образом, по статистике носителями данных диалектов являются 130 млн китайцев, а это значительная часть населения со своим коренным языком, характеризующимся языковыми отличиями. Именно широкое разнообразие диалектов затрудняет процесс речевой коммуникации в Китае.

Как отдельное научное направление синология возникла в конце XVI века в связи с нуждами миссионерской проповеди, поэтому до середины XIX века практически все китаеведы были христианскими миссионерами. Налаживание дипломатических отношений с Китаем после 1860 г. дало новый толчок развитию этой научной дисциплины. С середины XIX века развитие синологии связано с именами П. И. Кафарова («Китайско-русский словарь», 1888), В. П. Васильева («Графическая система китайских иероглифов», 1867; «Анализ китайских иероглифов» 1866, 1884), С. М. Георгиевского («Анализ иероглифической письменности как отражающей в себе историю жизни древнего китайского народа», 1888; «О корневом составе китайского языка в связи с вопросом о происхождении китайцев», 1888), П. С. Попова («Китайско-русский словарь», 1879; «Краткое введение к изучению китайского языка», 1908), П. П. Шмидта («Опыт мандаринской грамматики», 1915; «Лингвистическое введение в изучение китайского языка», 1900/1901) и др.

С начала XX века российскими китаистами были определены проблемы общего языкознания и строя китайского языка (Н. Н. Коротков, Ю. В. Рождественский, В. М. Солнцев, С. Е. Яхонтов), грамматики (В. И. Горелов, Т. П. Задоевко, Б. С. Исаенко, А. М. Карапетьянц, И. Д. Кленин, Н. Н. Коротков, И. М. Ошанин, М. К. Румянцев и др.), истории языка (И. С. Гуревич, И. Т. Зограф, М. В. Крюков, Т. Н. Никитина, М. В. Софронов и др.), диалектов (О. И. Завьялова, А. Г. Шпринцын и др.). В Российской Академии наук были представлены работы по китайской грамматике Г. З. Байера («Хинейская грамматика», «Museum Sinicum»), Л. Ланга (по фонетике и диалектам), в Духовной миссии – работы И. Россохина, А. Л. Леонтьева, А. А. Агафонова (по фонетике, транскрипции китайских слов, переводам классических произведений, словари) и др.

Используя метод представления языка как системно-динамического целого,

можно системно представить следующие языковые процессы в китайском языке: всеобщее говорение как процесс, для которого модус и адрес являются ключевыми; профессиональное говорение как процесс, для которого личностное начало не является доминирующим; диалектное говорение – процесс, в котором оттеняются начало и вариант проявления языковой динамики.

Особенности языкового планирования в Китае определяются спецификой как китайской модели языковой идеологии, так и традиционной правовой системы. Формирование модели языковой идеологии в Китае обусловили несколько факторов: 1) первичность национального комплекса – неразрывная связь языка, прежде всего, с этничностью; 2) принцип языкового единства – фактора единства нации (все, кто является ханьцами по национальности, автоматически считаются говорящими на «ханьском» языке, вне зависимости от диалектных различий внутри этого языка); 3) обостренное восприятия языка – средства противопоставления себя внешнему миру. В социальной сфере главной целью языковой политики Китая является создание условий, при которых все граждане Китая смогут свободно пользоваться любыми государственными услугами вне зависимости от их происхождения и места пребывания. Достижение всех этих целей обеспечивается в Китае реализацией одной универсальной задачи – создания единого, общедоступного, понятного всем жителям страны государственного языка.

Однако предметом исследования современной китаистики выбраны и региональные диалекты. Поэтому современная китаистика приобретает новое направление – антропоцентрическое, нацеленное на изучение языка носителя диалекта в его собственной культурологической среде.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию : в 2 т. / И. А. Бодуэн де Куртенэ. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 384 с.
2. Кубрякова Е. С. Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем / Е. С. Кубрякова // Язык и структуры представления знаний. – М. : Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 1992. – 212 с.

UDC 82-1

*S. L. Eliseev,  
Lugansk*

### POETS AND POETRY OF THE GREAT WAR (1914 – 1918)

A keen interest in the First World War has been aroused several times during the XX-th century and well into the millennium, and sometimes it has been connected with the facts which are beyond the poetry boundaries, such as the pacifist blacklisted "A Soldier`s Declaration" by S. Sassoon or the famous "War Requiem" by Britten, who combined Latin canonical texts of the Mass with the war poetry of Wilfred Owen, "potentially a great poet" [2, p. 118] killed by machine-gun fire a week before the Armistice Day, or the publication and considerable success of Pat Barker`s novel "Regeneration" (Man Booker Prize short list of 1992). From time to time collections of the First World War poetry are published, run several editions and special studies of the poetry appear in books under separate cover, or in literally magazines and supplements. Among the best anthologies of the war poetry and other writings of the Great War are "Up to the Line of Death: the War Poets, 1914 – 1918" (ed. Brian Gardner, London, 1964), "The Penguin Book of the First World War Poetry" (ed. John Silkin, Harmondsworth, 1979), "Lads: Love Poetry of the Trenches" (ed. Martin Taylor, London,



1089). Of considerable interest may be women`s writing of the period – Charlotte Mew, Margaret Postgate Cole, Fredegond Shove – giving the poetic account of the profound emotional damage, the tensions of waiting for news from the western front, of the human ruins left by the war, war`s futile waste and the "loss of countless lives" (Fr. Shove, "The Farmer"). An interesting fact, but women-poets of the period are quite far from the ardent feminists` viewpoint that woman is obliged to pick up and come to terms with the pieces and fragments left by the war.

On the whole, the generality of terms like "war poet" obscure the particularity of the writer to whom they specially apply. It is quite a problem to bracket Isaak Rosenberg (1890 – 1918), who has much in common with the author of "The Waste Land" and was much influenced by Donne with Wilfred Owen (1893 – 1918) with his profound attraction to the work of Keats, for whom ideas and images of sacrifice, conflicting emotions, juxtapositions of illusion and reality, of the ideal and actual were very close, but remained unresolved:

"Happy are the men who yet before they are killed  
Can let their veins run cold.  
Whom no compassion fleers  
Or makes their feet  
Sore on the alleys cobbled with their brothers.  
The front line withers,  
But they are troops who fade not flowers  
For poets tearful fooling:  
Men, gaps for filling  
Losses, who might have fought  
Longer; but no one bothers" ("Insensibility") [2, p. 120 – 121].

Objectively war poets are divided into two groups – the young men who fought in the trenches and experienced the horrors of the war amidst the unending nightmare of the western front (S. Sassoon, Ed. Thomas, R. Brooke, Ch. Sorley, W. Owen), and those who were detached from the British cause and sympathies during the Great War – for example, W. B. Yeats when asked to write a war poem responded in a poetic declaration that it was better "... in times like these A poet`s mouth be silent"

War poets also differ on their attitude to war though at first, for the majority, it seemed an event to be spiritually embraced. The war was greeted with "youthful bravado and imperial confidence and celebrated with passionate pleas for the defence of geographical entity of Britain in general and of a verdant England in particular." Many young men shared the sentimental view of the war, which found its expression in the poetry, eg, R. Asguith`s poem "The Volunteer" with its romantic view of the clerk "going to join the men of Agincourt"

S. Sassoon in his famous "A Soldier`s Declaration" states that the war upon which he entered, like many other young people, was "a war of defence and liberation". Feeling against a significant percentage of poets on active service, and the people became aware of the fact that "this war... has now become a war of aggression and conquest". [ibidem, p 3] In quite a long string of war poems S. Sassoon explores with gritty realism the whole dirty repulsive business of the war: "To the Warmongers", "General", "Repression of War Experience" and definitely one of his best poems of the war period "The Death-Bed", of which he remarked that "it belongs to the pre-Eliotic period in technique and expression":

He`s young; he hated war; how should he die  
When cruel old campaigners win safe through?  
But death replied: "I choose him". So he went  
And there was silence in the summer night..." [2, p. 89].

Much of the poetry united under the term "war poetry" naturally reflects a direct engagement with the war. It is evident that poets wanted to tell the truth about inhuman

cruelties on the battlefield, contrast the official mendacious propaganda, and generate a storm of public protest. Shocking, naturalistic details are typical of much of the poetry concentrating on the violence and suffering of combat, as, for instance, in much anthologized Rosenberg's "Dead Man's Dump":

"A man's brains splattered/ A stretcher bearer's face" or Sassoon's "Repression of War Experience": "The rank stench of those bodies haunts me still..." or Sorley's "When you see millions of the mouthless dead" in a striking sonnet addressed to Death.

However there is another sense in which this engagement is almost avoided – E. Thomas killed by a story shell in 1917 mentions the war in an almost casual way in many of his best poems ("Blenheim Oranges", "Fifty Faggots", "Adlestrop" and others). Very often poets approach the war through mythology, Old Testament legends or history (Rosenberg's "Moses", "Unicorn"; Owen's "The Parable of the Old Man and the young"; Sassoon's "The Redeemer" with its allusions to Langland's "Piers Plowman"). This use of the legend or history or nature description represents a continuity with the then popular Georgian poetry. War poetry in many respects is very close to it. First, it is descriptive, rather eventless, localized with visual, authority, tactile, thermal and kinetic details. Second, First World War poetry is characterized by the conversational matter-of-fact, down-to-earth tone. As for the length of poems, they are rather short – the sonnet form gave the best samples. The only epic poet produced by WWI is David Jones. But unlike Georgian poetry for which plentiful use of adjectives was typical, World War One poetry is characterized by the predominance of verbs, helping to create images of motion, which convey energy, movement, violence.

When the poetry describes the war and its aftermath the themes that come into the foreground are those of pride, self-sacrifice and, consequently, of consolation (Owen's "Anthem for Doomed Youth", Brooke's "The Soldier", "Peace"); of comradeship, male-bonding and brotherhood (Sassoon's "When I'm asleep..."); of frustration and anger at the futility of the progress of the fighting and the chasm between those who made decisions or accede to them and those who suffer the consequences of them (Sassoon's "The General", "A Working Party", Thomas' "Lights Out", "A Private", Owen's "Futility"); of incomprehending indifference of noncombatant civilians, and of the soldier-poet battling with all that thwarts his best instincts and traps him within himself, at the difficulties of reconciling the life as a poet with the life as a soldier. As militarymen poets had to give themselves to the necessarily sacrificial regime of the army, and as poets they had to make a try to resolve the conflicts it intensified. Poet-soldier of the Great War (Blunden, Sorley, Thomas in particular) insisted on seeking the answer to ultimate questions at a time for many survival meant restraint and resignation. They had to share their fellow soldiers' feelings and "... learn the gambits of the soul,/ Think lightly of the themes of life and death...", as the other poet, Alun Lewis, of another Great War wrote afterwards in 1943. They had to accept the knowledge that poet's mission is not in "sonnetising" about dreams of love, nature and "the life of the heart". It was the compromised conclusion that the best they could do was to defend the bad against the worse.

Many poems are elegiac, nostalgic in atmosphere and convey passionate feelings for the landscapes of homeland and sufferings occasioned by the war at home and on the battlefield. Poetry is something that is the opposite of all that rabid hatred, squalor, ugliness of the war, something to take refuge in. Disillusionment, frustration, all the anger and grief went into the poetry. It was for the soldier-poets a kind of curative balm helping to heal the emotional trauma experienced by the young people on the western front.

Only four poems by W. Owen were published in his lifetime, but he cherished hopes of publishing his poetry, and each made rough drafts of a preface, in which in very simple terms he gave the quintessence of his generation's viewpoints on war, poetry and poet's role: "This book is not about heroes. English poetry is not yet fit to speak on them. Nor is it about deeds,

or lands, not anything about glory, honour, might, majesty, dominion, or power, except war.

Above all I am concerned with Poetry  
My subject is War, and the pity of War  
The Poetry is in the pity.

Yet these elegies are to this generation in no sense consolatory. They may be to the next. All a poet can do today is warn. That is why the true Poets must be truthful".

Conclusions. The poetic diction of the World War One poetry is mainly of conversational or standard level (concrete words to give concrete details) with occasional "plunge" into somehow refined, high-flown or even archaic usage. The poets insisted on exactness, clarity and precision in writing. Very often poems contain well-known, easy-to-perceive symbols and allusions that add to the meaning, broadening it considerably, and "economizing" simultaneously on the poetic "space", which is of some importance and convenience, or the bulk of the World War One poetry is of a modest size.

Poetic tone is, as a rule, somber, mournful, disillusioned or sarcastic, poignant in poems dealing with the horrors of the war, and elegiac, earnest, nostalgic in poetry reminiscent of life before the war. On the whole, the war poetry is of confessional character.

Much of the poetry is descriptive, but the lonely English landscapes or ruin-scapes of the Continent in the First World War poetry differ from those of the afterwar poetry, which were definitely indebted to the examples set by the postwar writings of Thomas S. Eliot, W. H. Auden and some others. In the Eliot and post-Eliot literature the landscape, with its surrealist contortions and dislocations of wrecked bodies and machines, has become a metaphor for broken lives and spirits.

There is an "undoubted democratic potential" in the First World War poetry, it is necessary to remember that the greater part of it was written by officers, people who were well-born, well-bred and well-read; they studied at or graduated from British or European universities and colleges, so influences of dominant aesthetic and cultural movements, preferences and priorities are evident.

Poetry writing for the young men in the trenches was a specific way of getting rid of dread of death, nightmares and hallucinations. An army psychologist W. H. Rivers who treated W. Owen and S. Sassoon in Craiglockhart War Hospital valued highly the healing properties of creative activities as a part of the therapeutics and encouraged young people to pen poems. The psychologist believed that poetry contributed to more rapid recovery—fears, grief and anger went into the poetry.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Barker P. *Regeneration* / P. Barker. – Penguin Books, 1992. – 252 p.
2. *English Poetry 1918 – 60. Selected with Introduction and Notes* by K. Allot, Penguin Books, 1983. – 412 p.
3. Kamester M. *Militarism Versus Feminism: Writings on Women and War* / M. Kamester, Jo. Vellacott. – London : Hodder, 1987. – 309 p.
4. Sanders A. *The Short Oxford History of English Literature* / A. Sanders. – 2<sup>nd</sup> ed., Oxford : University Press, 2000. – 734 p.

UDC 82-3:008

*Yu. Yu. Stasewitsch,  
Lugansk*

#### DER BEGRIFF DER „KULTURELLEN TEXTE“: IHR UNTERSCHIED VON DEN „LITERARISCHEN TEXTEN“

In seiner 1992 erschienenen Studie „Das kulturelle Gedächtnis“ hebt Jan Assmann die

seit Beginn der 1980er Jahre zu beobachtende zunehmende Bedeutung der Forschungsthemen „Erinnerung“ und „Gedächtnis“ hervor, die die Etablierung eines neuen kulturwissenschaftlichen Paradigmas zur Folge hat. Alles spricht dafür, dass sich um den Begriff der Erinnerung ein neues Paradigma der Kulturwissenschaften aufbaut, das die verschiedenen kulturellen Phänomene und Felder – Kunst und Literatur, Politik und Gesellschaft, Religion und Recht – in neuen Zusammenhängen sehen lässt [1].

Unsere Studie verfolgt das Ziel, von Seiten der Deutschen Philologie einen Beitrag zu einer interdisziplinär ausgerichteten Gedächtnisforschung nach wie vor aktuellen kulturwissenschaftlichen Gedächtnisparadigma zu leisten. Auch diese Studie ist insofern interdisziplinär ausgerichtet, als der ausgewählte Prosatext vor dem Hintergrund kulturwissenschaftlicher Gedächtnistheorien analysiert wird. Angestrebt wird eine Untersuchung, die literaturwissenschaftliches als kulturwissenschaftliches Arbeiten transparent macht und die aufzeigt, welchen wichtigen Beitrag die Literaturwissenschaft innerhalb einer multidisziplinären Forschung zu kollektiven Gedächtnisformen zu leisten vermag.

In ihrem Aufsatz „Was sind kulturelle Texte?“ nimmt Aleida Assmann eine begriffliche, bewusst „überpointiert“ gewählte Differenzierung zwischen „literarischen Texten“ und „kulturellen Texten“ vor, wobei beide Begriffe unterschiedliche Rezeptionsrahmen markieren. Nach Assmann vermögen die Phänomene Identitätsbezug, Rezeptionsverhalten, Innovationsdruck und Kanonisierung und schließlich die Überzeitlichkeit als Kriterien zu fungieren, an denen sich der Unterschied zwischen beiden Rezeptionsrahmen am deutlichsten festmachen lässt.

Während der Leser bei der Lektüre „literarischer Texte“ als autonomes Individuum auftritt, das den jeweiligen Text in der Zurückgezogenheit seiner bürgerlichen Privatsphäre „genießt“, erscheint der Rezipient eines „kulturellen Textes“ als Mitglied einer kulturellen Gemeinschaft, das hinsichtlich des Identitätsbezuges durch die Rezeption dieses „kulturellen“, eine übersubjektive Identität betreffenden Textes, seine Zugehörigkeit zu einem bestimmten Kollektiv demonstriert. Die Lektüre „literarischer Texte“ ist nach Assmann durch ein Rezeptionsverhalten gekennzeichnet, das eine ästhetische Distanz zum jeweiligen Werk wahrt und sich der fiktionalen Markierung unverbindlicher Wahrheit durch den Text bewusst bleibt. Dagegen gestaltet sich die Rezeption „kultureller Texte“ als Verehrung, wiederholtes Studium und Ergriffenheit, wodurch der Tatsache Rechnung getragen wird, dass diesen Texten eine verbindliche, unhintergehbare und zeitlose Wahrheit zugesprochen wird. Wie Jan Assmann in Anschluss an Aleida Assmann festhält, können „kulturelle Texte“ auch als solche Texte definiert werden, welche für die Gesamtheit einer Gesellschaft besondere normative und formative Verbindlichkeit besitzen. Es handelt sich folglich um Texte, die nur bestimmte soziale Normen hervorheben, sondern auch dazu geeignet sind, kollektive identitätsstiftende Wissensbestände einer Gesellschaft bzw. Gemeinschaft zu transportieren und so das kollektive Selbstbild dieser Gruppe zu konturieren. Während sich „kulturelle Texte“ als exponierte Bestandteile auf Dauer angelegter Kanones darstellen, erscheinen „literarische Texte“ nach Assmann dem Zwang ständiger Innovation ausgesetzt. Im Zuge fortschreitenden konjunkturellen Wandels müssen „literarische Texte“ nicht nur permanent der Gefahr schnellen Verhaltens begegnen, sondern sich auch den ständig im Wandel befindlichen Wahrnehmungskonventionen und Erwartungen der Rezipienten anpassen, um in den Fokus der Aufmerksamkeit gelangen zu können. Eine langfristige, überzeitliche Rezeption „literarischer Texte“ erscheint nach Assmann fraglich, da sie den Epochenschwellen, Brüchen, Strömungen, Moden und Horizontverschiebungen der Geschichte ausgeliefert sind und es nicht garantiert ist, dass nachfolgende Rezipientengenerationen diese Texte immer wieder neu für sich entdecken und in den Fokus ihres Untersuchungsinteresses rücken. „Kulturelle Texte“ wie z. B. die „Bibel“ oder Goethes „Faust“ stehen dagegen innerhalb eines

relativ festen Rahmens traditioneller Überlieferung, innerhalb dessen ihnen seitens der Rezipienten der Status zugesprochen wird, bewahrenswerte Kulturgüter von nie veraltender Aktualität zu sein [3].

Im Hinblick auf die Frage, wie ein „literarischer Text“ zu einem „kulturellen Text“ zu avancieren vermag und in einen Kanon überlieferungswürdiger Kulturgegenstände Eingang finden kann, ist gerade die innerhalb von Erinnerungskulturen erfolgende, rezipientenseitige Wahrnehmung, kollektive Beurteilung und Klassifizierung des Textes das entscheidende Moment [2].

Hinsichtlich der hier skizzierten Assmannschen Gegenüberstellung zweier Rezeptionsmöglichkeiten, die in überzeichneter Form „kulturelle Texte“ von „literarischen Texten“ abzuheben sucht, erweist sich der von Aleida Assmann akzentuierte Punkt als wesentlich, dass auch der Rezeptionsrahmen „kultureller Texte“ trotz eines relativ geschlossenen Horizonts der Tradition, trotz seiner überzeitlichen Ausrichtung auch Prozesse der Veränderung, der Innovation einzubeziehen vermag und dadurch eine gewisse Dynamik erlangen kann.

Diese besondere Dynamik im Bereich des kulturellen Gedächtnisses gilt es in der Textanalyse des autobiografischen Romans von Günter Grass „Beim Häuten der Zwiebel“ näher zu erörtern.

#### LITERATUR

1. Assmann Jan & Tonio Hölscher. Kultur und Gedächtnis. – Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1988. – 371 S.
2. Assmann Aleida & Dietrich Harth. Kultur als Lebenswelt und Monument. – Frankfurt a. M. : Fischer, 1991.
3. Andreas Polterman. Literaturkanon – Medienereignis – Kultureller Text. Formen interkultureller Kommunikation und Übersetzung // Göttinger Beiträge zur Internationalen Übersetzungsforschung. – 1995. – Bd.10. – S. 232 – 244.

ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 81'276.1'373:32

*М. А. Бондаренко,  
г. Горловка*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ  
В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Политический дискурс – это явление, довольно широко распространенное в современном мире. Главная цель, которая преследуется в сфере политического общения, безусловно, борьба за власть. Более широкое внимание языку политики уделяется в странах, где демократия является доминирующей силой. Политическим дискурсом интересуются не только профессиональные политики, он также является неотъемлемой частью журналистики и политологии, и, что немаловажно, обыкновенные люди также часто пользуются им в своей речи. Именно проявляемый интерес привел к появлению нового направления в языкознании – политической лингвистики (*political linguistics*), которая возникла на стыке политологии и лингвистики [3]. Для начала необходимо дать обозначение понятию «дискурс». Согласно Лингвистическому энциклопедическому словарю, дискурс (от фр. *discours* – речь) – связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания [1]. В свою очередь, политический дискурс – это совокупность «всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освященных традицией и проверенных опытом» [Там же]. Как и в любом тексте, в политическом также присутствует оценочная лексика. Оценка является частью коммуникации, посредством которой человек выражает свое отношение к тем или иным вещам, поступкам либо действиям [4].

Выделяют различные типы оценок, которые в свою очередь можно разделить на два основных вида:

- 1) эмоциональная, которая выражает эмоциональные характеристики, присущие человеку;
- 2) социально-оценочная, которая выражает социальные, идеологические, культурные, социальные отношения в обществе.

Также необходимо отметить, что одной из особенностей политического дискурса является частое использование профессиональной политической терминологии; употребление книжных слов (*to corroborate a statement* – подтверждать заявление, *proponents* – сторонник, *a vision* – концепция, *heterogeneous* – неоднородный), клише и штампов (*last but not least* – наконец, что не менее важно; *boom and bust* – цикл «бум и спад»; *apart from the fact that* – помимо того, что; *in the absence of* – в условиях отсутствия; *to the extent that* – при условии, что; *by the same token* – аналогично этому; *to take / hold the view that* – придерживаться мнения, что; *strictly speaking* – строго говоря; *to proceed from the assumption that* – исходить из предположения, что; *to sum up the above-said* – подводя итог вышесказанному; *to bear in mind* – принимать во внимание) [2]. В политическом языке часто можно встретить устойчивые фразы (*to take smth for granted* – считать что-либо не требующим доказательства; *to lay foundations of* – закладывать основу; *to go hand in hand* – быть неразрывно связанным с; *to break new*

grounds – раскрывать новые возможности; to set in motion – сдвинуть с мертвой точки). Также довольно часто появляются ссылки и цитаты [4]. Кроме того, он довольно часто пополняется выражениями мировых политических деятелей и известных представителей общества например: a clash of civilization – столкновение цивилизаций (С. Хантингтон); the White Man's burden – бремя белого человека (Р. Киплинг); entangling alliances – союзы, которые лишают свободы действия (Т. Джефферсон); the pursuit of happiness – стремление к счастью (The Declaration of Independence); the evil empire – империя зла (Р. Рейган); a rendezvous with destiny – встреча с судьбой (Ф. Рузвельт); the silent majority – молчаливое большинство (Р. Николсон); the lunatic fringe – люди с самыми дикими радикальными взглядами (Т. Рузвельт); the vision thing – «эти программные умствования» (Дж. Буш старший); the iron curtain – «железный занавес» (У. Черчилль); agonizing reappraisal – мучительная переоценка (Дж. Фостер Даллес); weasel words – «двуличные» слова (Т. Рузвельт). Особого рассмотрения требуют неологизмы, которые также присутствуют в языке политического дискурса. Большую лепту в создание политических неологизмов вносят политические деятели. Например, soft power – мягкое влияние (т.е. влияние через культуру, идеологию и пропаганду); hard power – жесткое влияние (т.е. давление, оказываемое с помощью военных и экономических рычагов); coalition of the willing – коалиция добровольных партнеров; unipolarity – однополярность; managed democracy – управляемая демократия; velvet revolution – бархатная революция; velvet divorce – «бархатный развод» (мирный распад Чехословакии на два государства); colour/coloured revolution – цветная революция; rogue state – государства-изгои; peace enforcement – принуждение к миру; warlordism – военно-феодальный режим; shock and awe – тактика «шок и трепет» [2].

Деля вывод, можно выделить следующие моменты: главной функцией политического дискурса является воздействие на общество, на тех людей, кому он адресован. Поэтому одной из задач дискурса является создание определенного воздействия и задача переводчика состоит в том, чтобы в полной мере передать смысл сказанного для того чтобы переводной текст имел такое же воздействие, что и текст оригинала. Для этого в частности и используется оценочная лексика. При переводе может использоваться различная оценочная лексика.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энцикл., 1990. – С. 136 – 137.
2. Попова Т. Г. Политический текст и его лексические особенности / Т. Г. Попова, Н. В. Таратынова // Вестн. Моск. гос. гуманит. ун-та им. М. А. Шолохова. – 2012. – № 3. – С. 90 – 97.
3. Рыбакина А. В. Проблемы политического дискурса [Электронный ресурс] / А. В. Рыбакина. – Режим доступа : [www.pglu.ru/lib/publications/Univer-sity.../II/uch\\_2009\\_II\\_00039.pdf](http://www.pglu.ru/lib/publications/Univer-sity.../II/uch_2009_II_00039.pdf)
4. Чернявская Е. А. Оценочность в семантике лексических единиц / Е. А. Чернявская // Лексическая и грамматическая семантика : материалы Респ. науч. конф. – Белгород, 1998. – С 75 – 76.

### ЛАКУНА КАК ФЕНОМЕН МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Современный мир чрезвычайно сложен и многообразен. В нем одновременно сосуществуют разные культуры, которые или взаимодействуют друг с другом, или никогда не пересекаются между собой. Сегодня большое количество людей работает в многонациональных компаниях, участвует в международных форумах и конференциях. Чтобы поддерживать эти многоуровневые контакты и формы общения, необходимо знание не только языка, но также норм и правил иноязычной культуры. В связи с этим на современном этапе изучения взаимосвязи языка и культуры возникает необходимость в разработке новых способов описания национально-культурного смысла вербальных и невербальных единиц посредством привлечения новейших теоретических разработок в области когнитивистики, этнопсихолингвистики, культурной семантики. «Привлечение фоновых знаний, составляющих культурный контекст, способствует проникновению в глубинные структуры самосознания говорящих и верификации собственно лингвистического описания этнической специфики национальной картины мира» [1, с. 54].

Лакуны являются неотъемлемой частью процесса межкультурной коммуникации. При этом, как правило, данное явление не улавливается коммуникантами, поэтому рассмотрение природы феномена лакунарности представляется чрезвычайно важным не только в научном, но и в прикладном аспекте. В широком смысле *лакунарность* представляет собой «такое состояние общественного бытия и социокультурной реальности, которое порождает лакуны – несоответствия в коммуникации» [2, с. 91]. Теоретический дискурс о сущности лакуны крайне разнообразен и внутренне противоречив, что предопределено многоаспектностью исследования лакуны. К концу 1990-х годов автор одной из первых фундаментальных концепций лакун И. Ю. Марковина отмечала в совместной работе, что лакуны как «противоречия» в межкультурном взаимодействии усугубляют процесс коммуникации. Так называемые «деструктивность» (термин Т. Ю. Данильченко), «непрозрачность» (термин Ю. А. Сорокина) лакуны создают состояние, обуславливающее неконтактность культурных и языковых общностей. Поэтому стало понятным осознание необходимости *выявить научные основы лакуны в аспекте психологии общения коммуникантов*.

В данной статье рассмотрим **национально-психологические лакуны**, которые возникают в результате несовпадения национально-психологических типов участников коммуникации. В результате межличностного общения у представителей разных культур складываются определенные стереотипы в отношении культур друг к другу, в частности такие, которые фиксируют наиболее характерную для той или иной нации черту, слабее выраженную у других народов.

Принято считать, что главное в английском национальном характере – уравновешенность, во французском – страстность, в американском – прагматичность, в русском – трудолюбие, выдержка, мужество, широта души, в казахском – гостеприимство, почитание старших, соблюдение традиций, в немецком – пунктуальность [3, с. 86].

Все характерологические лакуны относительно, в национальных вариантах характера эти общечеловеческие признаки занимают разные места в системе ценностей соответствующей культуры, Подтверждает это положение анализ такого присущего всем народам признака национального характера, как трудолюбие: можно увидеть



разницу между трудолюбием американцев и трудолюбием немцев. Трудолюбие немца – это основательность, точность, добросовестность, предусмотрительность, без размаха и риска. Трудолюбие американца – это размах, энергичная напористость, неиссякаемый деловой азарт, инициативность [1, с. 67]. Таким образом, характерологические лакуны отражают понимание и представление о себе носителей тех или иных культур.

Национально-специфические особенности мышления представителей различных культур могут стать причиной возникновения «ментальных лагун», относящихся к деятельно-коммуникативным лагунам, среди которых особую группу составляют *бытовые или рутинные лагуны*, указывающие на традиционный уклад жизни, привычки, особенности быта. У англичан, например, принято пить чай в пять часов вечера, а у других европейских народов такого обычая нет. В Испании и странах Латинской Америки существует такое явление, как *siesta* (полуденный сон), когда днем после обеда на какое-то время прекращают работу офисы, банки, магазины, рестораны и другие учреждения [3, с. 92].

К рутинным лагунам также относят случаи несовпадения отношения к цветовой символике: немцы связывают желтый цвет с ненавистью, завистью, фальшью: *der gelbe Neid* – черная зависть; в то время как у большинства народов желтый вызывает приятные эмоции и положительные ассоциации. Этот цвет яркий и бодрящий, летний и вдохновляющий. Поэтому цвет такси в США **желтый** – стремительность, движение и проворство. В Китае желтый предназначен для членов имперской семьи, это цвет богатства и счастья, а в Индии данный цвет отождествляется с торговлей, удачей и сделками [2, с. 115].

Обратимся к символике белого цвета. В Индии, Китае и Японии это цвет траура, несчастья. Для этих народов непонятно, как европейцы надевают белые подвенечные платья и ассоциируют этот цвет с чистотой, младенцем, ангелом, торжественностью.

Существование различных видов поведенческих лагун и, как следствие, неприятие или неодобрение чужих норм поведения может создать трудности в общении. В результате между коммуникантами может возникнуть непонимание, например, при неверной, часто противоположной интерпретации жестов в чужой культуре. Кроме того, у одного из собеседников может сложиться неблагоприятное впечатление о другом: в японской культуре считается недопустимым сидеть, скрестив ноги или вытянув их; для англичан эта поза – поведенческая норма. А в некоторых странах Западной Европы, в частности в Германии, поднять вверх большой палец сложенной в кулак руки – значит попытаться остановить машину, у русских же этот жест выражает одобрение. Русский школьник, студент, желающий ответить на занятиях, поднимает руку, вытянув ладонь; немецкий школьник поднимает указательный палец [4, с. 102].

Рассмотрим один из жестов, принятый в общении представителей казахского этноса. Человек, впервые попавший на гостеприимное казахское застолье, удивляется и не понимает поступка сидящих за столом, когда они, по окончании чаепития, переворачивают пиалу вверх дном или прикрывают ее ладонью. По казахскому обычаю, чай нужно наливать в небольшую пиалу так, чтобы он только покрывал дно. Младший по возрасту следит за гостями и постоянно наливает свежий чай до тех пор, пока сидящий за столом не подаст описанный знак.

Таким образом, чтобы понять механизм формирования этнического менталитета у представителей разных национальностей, чтобы избежать коммуникативного непонимания в повседневном общении, чтобы исчезли противоречия «свой» – «чужой» в межкультурной коммуникации, следует не только изучать современное состояние другой национальной культуры, но и сопоставлять его с традиционным

соционормативным этикетом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кон И. С. К проблеме национального характера / И. С. Кон. – М. : Смысл, 2001. – 167 с.
2. Садохин А. П. Теория и практика межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М. : ЮНИТИ, 2004. – 271 с.
3. Сорокин Ю. А. Вербальное и невербальное поведение с этнопсихологической точки зрения / Ю. А. Сорокин // Языки и культура. – М., 1987. – Вып. 3 (41). – С. 84 – 110.
4. Стернин И. А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры / И. А. Стернин // Этнокультурная специфика языкового сознания : сб. ст. – М. : Наука, 1966. – С. 97 – 112.

УДК 392.5:82.09А/Я.08

*Т. О. Д'якова,  
м. Луганськ*

### ФРАЗЕМИ ВЕСІЛЬНОЇ ОБРЯДОВОСТІ У ТВОРЧОСТІ Г. КВІТКИ-ОСНОВ'ЯНЕНКА

Віддзеркаленням об'єктивної дійсності у взаємодетермінованих формах пізнавальної діяльності та мови є концептуальна картина світу, пов'язана з цілісною системою знань про світ, і мовна картина світу, яка є засобом експлікації цих знань. Мовна картина світу відбиває пізнання навколишніх реалій людиною, відображає досвід народу, виявляє своєрідність національного бачення. Кожний індивідуум, хоча й тісно пов'язаний з членами мовного колективу, має своє інтелектуальне й мовне обличчя. Система знань, досвіду людини становить її особисту концептуальну картину світу, а мовні засоби – її індивідуальну мовну картину світу. У нескінченності мовного світу відображено розмаїття думок і почуттів людини: чим багатший концептуальний і емоційний її світ, тим яскравішою буде її мова [4].

Особливо виразною є мовна картина світу в людей творчих. Це повністю можна віднести до літературної спадщини Г. Квітки-Основ'яненка. Твори письменника – яскраве відбиття неповторного погляду народу на світ у всьому розмаїтті його проявів. Одним із засобів створення образності є використання автором ідіоматичних висловів.

Широка палітра фразеологічного світу Григорія Квітки. На ній ми знайдемо різні семантичні групи. Чи не найбільшу з них складають фраземи, пов'язані з весільною обрядовістю.

Так, у „Конотопській відьмі” зустрічаємо вислови *подавати рушники, піднести печеного гарбуза, їсти печеного гарбуза: „До того лиха, що йому учора Йосиповна Олена, панна Хорунжівна, піднесла, мов тертої під ніс кабаки, печеного гарбузця, що він після учораїнього дня ще не пив, не їв, а тут ще не виспався”* [1, с. 243]. Кожен із цих фразеологізмів відбиває певний етап весільного або довесільного обряду. Перша з наведених одиниць відобразила звичай перев'язувати рушниками сватів, якщо дівчина давала згоду на шлюб. Із рушником пов'язаний і звичай перев'язувати руки молодих під час своєрідного закріплення остаточної згоди на шлюб – на заручинах.

Із весільною обрядовістю пов'язані й етнографічні ареальні фразеологічні одиниці Луганщини. Просторе гніздо формує стрижневий концепт *хліб*. Найвиразніше виявляє себе семема ‘погодитися вийти заміж’, *відкусити хліб* ‘символічно поріднитися’, *перерізати хліб* ‘дати згоду на одруження’, *розрізати хліб на дві частини, хліб ламати* ‘погоджуватися вийти заміж’, *хліб різати* ‘сватати’ [5, с. 228 – 229].

Зовсім іншу ситуацію – відмову дівчини від шлюбу – передають вислови *піднести печеного гарбуза, їсти печеного гарбуза*: „Тільки було налагодивсь женитись і людей посилати з хлібом, а тут йому дівка піднесла печеного гарбуза” [2, с. 215].

Цікаву інформацію надають щодо цього звичаю автори посібника „Культура і побут населення України”. Колись дівчата самі сватались за парубків. Прийшовши до хати парубка, дівчина клала хліб на столі й сідала на лаві. То був знак, що вона хоче заручитись із хазяйським сином. Якщо до неї не промовляв господар і слова – це був знак, що син не хоче женитись із нею. Але за гріх мали давати гарбуза дівчині. Пов’язується цей обряд із залишками матріархальних звичаїв [3, с. 181].

Стан і поведінку сватів, які отримали гарбуза, Квітка описує так: „А інші свинячою стежкою, попід плотами, мовчки собі ідуть і під плечем, замість хліба святого, несуть... гарбуз! Еге! Ніде дітись: як заробили, так і відвічать” [2, с. 67]; „Одно те, що сором, а тут і такої дівки жалко, та ще ж не ївши ні пивши! От вже наш Уласович і додому з гарбузом так і біжить, як біг до дівки, думаючи рушники брати. І самому лихо, і кінь морений, так насилу-насилу допхавсь додому аж опівночі...” [1, с. 236].

Із весільними звичаями пов’язані також вислови *не тільки звіра в полі, що куниця, пошукаймо деінде, найдеться і красная дівця; пришивати боярам до шапок квітки; піч колупати; закон сполнити; закон прийняти; у закон уведена*. Але найбільш концентровано вони виступають у сцені сватання в повісті „Маруся”: „Маруся, вийшовши з кімнати, засоромилась... і, не поклонившись, зараз стала біля печі та її колупа її пальцем. От Наум і каже: – Бачите, ловці-молодці, що ви нарobili? Мене з жінкою смутили, дочку пристидили, що скоро піч зовсім повалить... Так ось що ми зробимо: хліб святий приймаємо, доброго слова не цураємося, а щоб ви нас не порочили, що передержуєм куницю та красні дівці, так ми вас пов’яжемо... Дочко!.. годі лишень піч колупати, а чи нема чим сих ловців-молодців пов’язати?” [2, с. 462].

Етнографізми різної семантичної цілісності, окремі „уламки” весільно-вербальної фразеології, дискурсно-трансформаційні опори тексту, який виголошувався під час сватання, складають тонкий і природний до цього випадку художній візерунок „плетіння слів”, за яким і сором’язливість, і достоїнство нареченої, і повага до старостів (до молодого), висловлені в напівжартівливій формі мовно-весільних канонів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Квітка-Основ’яненко Г. Ф. Пан Халявський. Конотопська відьма / Г. Ф. Квітка-Основ’яненко. – К. : Дніпро, 1966. – 304 с.
2. Квітка-Основ’яненко Г. Ф. Твори : у 8 т. / Г. Ф. Квітка-Основ’яненко. – К. : Дніпро, 1969. – Т. 3. – 512 с.
3. Культура і побут населення України / В. І. Наулко та ін. – К. : Либідь, 1993. – 288 с.
4. Лисиченко Л. Мовна картина світу та її рівні / Л. Лисиченко // Зб. Харк. іст.-філол. товариства. – Нова серія. – Х., 1998. – Т. 6. – С. 129 – 144.
5. Ужченко В. Д. Східноукраїнська фразеологія / В. Д. Ужченко. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 362 с.

### **ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА НИКНЕЙМОВ В СОВРЕМЕННОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ**

Коммуникация в традиционном значении этого явления с распространением Интернета достигла нового уровня развития. Ее информативная функция предоставляет пользователю новый, более широкий спектр возможностей по сравнению с прессой, телевидением, радио, телефонной связью и т. д. Информация в сети Интернет количественно существенно превосходит традиционные средства массовой коммуникации, находится в свободном доступе для каждого, постоянно обновляется. Интернет-коммуникация является сравнительно новым, малоизученным явлением, специфическим видом коммуникации, обладающим уникальными характерными чертами. С помощью Интернета человек имеет возможность удовлетворить свои основные социальные потребности: коммуникативную, познавательную и развлекательную [2].

Интернет-коммуникация выделяется среди прочих видов коммуникации тем, что пользователь имеет возможность установить контакт с любым другим пользователем Интернета, общаться в удобной ему форме, не обращая внимания на пространственные или временные границы.

Вслед за Т. Виноградовой выделим следующие особенности коммуникации в Интернете:

1. Анонимность общения. Для реального восприятия личности зачастую недостаточно информации, тем более что иногда прослеживается ее целенаправленное сокрытие. Вследствие анонимности пользователи получают полную свободу выражения, исчезает цензура.
2. Своеобразие протекания процессов межличностного восприятия из-за отсутствия невербальной информации. На воображение собеседника значительно влияют механизмы стереотипизации и идентификации, которые не могут функционировать в полной мере, если собеседники не видят друг друга.
3. Добровольность и стремление к установлению контактов. Пользователь сам решает, поддерживать ли связь с собеседником.
4. Трудности эмоционального выражения в общении, что зачастую компенсируется специальными символами – эмоджиками (графическое изображение эмоций).
5. Стремление к нетипичному поведению. Пользователи стремятся презентовать себя с другой стороны, демонстрировать скрытые качества, не реализованные в реальной жизни [1].

Ввиду отсутствия достаточного количества информации коммуниканты стараются обратить на себя внимание с помощью никнейма (англ. «nickname» – кличка, прозвище) – виртуального личного имени. Сфера коммуникации, в свою очередь, обуславливает выбор никнейма. Пользователи пытаются презентовать себя таким образом, чтобы заинтересовать и побудить к общению других коммуникантов. Примечательно, что один и тот же человек может выступать в различных сферах интернет-коммуникации под различными никнеймами, выбирая наиболее подходящее характеру общения виртуальное личное имя.

Большое значение имеет стиль личного имени – формальный или неформальный. Под формальными, или официальными никнеймами мы понимаем те, которые

повторяют реальное имя коммуниканта. Формальные никнеймы характерны для деловых личностей, для желающих подчеркнуть свою значимость, для официального характера коммуникации. Коммуниканты не только выступают под своими реальными именами, но и часто указывают свое место работы, должность: *Dominique Mitchener, Business Coaching für die Frau; Dr. Jürgen Rodegra, Rechtsanwalt Notar; Andre Harder, Rimini Street, Inc.* При этом доминирует официальный стиль общения, что выражается в использовании характерных обращений, например *Sehr geehrte Frau Mitchener*.

Под неформальными никнеймами мы понимаем виртуальные личные имена, которые используются в повседневной интернет-коммуникации, для развлечения, проведения досуга, игр. Для неформальной коммуникации характерно безграничное проявление фантазии, ограниченное лишь длиной никнейма. Благодаря игровому характеру неформальной коммуникации личные имена могут быть недостоверными, то есть не соответствовать реальности. Пользователь ставит перед собой цель общения (поиск друзей или единомышленников, обмен опытом, получение информации и т. д.), выбирает роль, которую он будет играть для собеседников и в связи с этим выбирает виртуальное личное имя. Так, пользователь *BunnyBunnyBunnyBunny* указывает на свое увлечение мультфильмами: *BugsBunny* – персонаж мультфильмов студии Warner Brother's; пользователь *\*~Pr0v0ke~\** подчеркивает свое стремление провоцировать коммуникантов, а *Kaffeezombie* – пристрастие к кофе.

Каждая сфера виртуального общения предусматривает определенную длину никнейма. Нередко социальные сети типа Facebook, требующие регистрации под реальным личным именем, не имеют подобных ограничений. Но различные чаты, форумы и блоги позволяют участникам только определенное количество символов, например, не менее трех и не более шестнадцати. Иногда устанавливаются ограничения на использование символов: не все сайты разрешают использование в никнейме типографических символов, цифр, знаков и т. п. Такие ограничения вынуждают пользователей создавать краткий и содержательный никнейм: *EinLustigEr, Traeumling, Zwergii, heidelberger, stadtindianer, Drachentöter, coyote, Kaetzchen, TheSun, Engelchen*.

Таким образом, один и тот же человек может выступать в различных сферах общения под разными никнеймами, из чего следует, что никнейм носит ситуативный характер: владелец может изменять его в любой момент, в отличие от реального личного имени. Выбор никнейма обусловлен характером и стилем общения, а функционирование виртуального личного имени как основного средства самопрезентации и самовыражения пользователя в интернет-коммуникации зависит непосредственно от сферы коммуникации.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградова Т. Ю. Специфика общения в Интернете [Электронный ресурс] / Т. Ю. Виноградова // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. – Казань, 2004. – С. 63 – 67. – Режим доступа : [http://www.philology.ru/linguistics1/vinogradova\\_t-04.htm](http://www.philology.ru/linguistics1/vinogradova_t-04.htm)
2. Войскунский А. Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке / А. Е. Войскунский // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. – М., 2002. – № 1. – С. 82 – 101.

**ОНОМАСТИКОН СОВРЕМЕННОГО  
АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ  
И СПОСОБЫ ЕГО ПЕРЕДАЧИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

В последнее время учёные-лингвисты стали уделять большее внимание проблеме передачи авторского ономастикона при переводе художественных произведений. Так, например, лингвист Д. И. Ермолович подчёркивает важность учёта особенностей ономастического пространства при работе над переводом.

Имена собственные – это опорные точки в межъязыковой коммуникации и, соответственно, при переводе. Они выполняют функцию связующего звена в межъязыковом и межкультурном пространстве. Это ценное свойство собственных имён, однако, породило распространённую иллюзию того, что имена и названия не требуют особого внимания при изучении иностранного языка и при переводе с него. Но такой подход основан на глубоком заблуждении. Имена собственные действительно помогают преодолеть языковые барьеры, но в своей изначальной языковой среде они обладают сложной смысловой структурой, способностями к видоизменению и словообразованию, многочисленными связями с другими единицами и категориями языка. Если не знать или игнорировать эти особенности, то перенос имени на другую лингвистическую почву может не только не облегчить, но и затруднить идентификацию носителя имени [1, с. 3].

Целью статьи является выделение особенностей ономастикона современного англоязычного произведения и способы его передачи на русский язык (на материале романа Джумпа Лахири «На новой земле»).

Наиболее распространёнными видами имён собственных в текстах художественных произведений являются антропонимы, которые служат для называния и характеристики основных и второстепенных персонажей. Объектом данного исследования стал оригинальный текст и перевод романа американской писательницы бенгальского происхождения Джумпа Лахири под названием «На новой земле» (англ. *Unaccustomed Earth by Jhumpa Lahiri*).

По мнению Д. И. Ермоловича, антропоним – это имя собственное, официально присвоенное отдельному человеку как его опознавательный знак [Там же, с. 38]. При анализе данного произведения перевод антропонимов вызывает особый интерес в связи с тем, что перед переводчиком стояла задача сохранения этнического колорита при передаче экзотически звучащих имён персонажей.

Дж. Лахири в своём произведении придерживается следующих моделей именования персонажей: личное имя + фамилия: *Pranab Chakraborty – Пранаб Чакраборти, Raj Kapoor – Радж Капур, Pam Borden – Пэм Борден, Ellen Craddock – Эллен Крэддок, Amit Sarkar – Эмит Саркар, Ted Schultz – Тед Шульц*; личное имя: *Ruma – Рума, Akash – Акаш, Meenakshi – Минакши, Romi – Роми, Aparna – Апарна, Nargis – Наргиз, Usha – Уша, Sabitri – Сабитри, Jared – Джаред*; фамилия: *Mrs. Bagchi – миссис Багчи, Mr. Yamata – мистер Ямата, Mrs. Holcomb – миссис Холкомб*.

Среди основных способов передачи антропонимов выделяют следующие: транскрипция, транслитерация, калькирование, использование традиционного именования, онимическая замена, деонимизация, ограничение авторского оригинала и опущение [2, с. 199]. Представленные выше примеры свидетельствуют о том, что основными приёмами, использованными Антониной Галль при переводе романа «На

новой земле», являются транскрипция и транслитерация. Преобладание транскрипции над другими приёмами можно объяснить тем, что правила транскрибирования английского языка применяются к антропонимам в том случае, если целью переводчика было сохранение внешней формы имён собственных, а также особенностей фонологической системы английского языка.

При этом цель, к которой должна стремиться система транскрипции, состоит не столько в том, чтобы как можно ближе передать звучание иноязычного имени буквами принимающего языка, сколько в том, чтобы соблюсти принцип взаимно однозначного соответствия между фонемами оригинала и их графическими соответствиями в принимающем языке [1, с. 19].

Транскрипция антропонимов была применена: а) при передаче имён собственных: *Gene – Джин, Deborah – Дебора, Meenakshi – Минакши, Farouk – Фарук, Deirdre – Дейдра, Maya – Майя, Kaushik – Каушик, Paul – Пол, Piu – Пью, Rupa – Руна*; б) при передаче фамилий: *Mrs. Bagchi – миссис Багчи, Mr. Yamata – мистер Ямата, Mr. Nagle – мистер Нейгл, Mr. Pal – мистер Пол*. В некоторых случаях транскрипция воссоздана неточно: *Srabani – Сранаби, Matty – Мамми*.

Под использованием традиционного именованного понимается передача английского онима эквивалентом, отражающим не актуальные правила практической транскрипции, а существующую историческую традицию передачи онима [2, с. 200]. Из 52 единиц выборки 4 антропонима (*Adam, Claire, Felicia, Penelope*) переданы с использованием традиционных эквивалентов *Адам, Клэр, Фелиция и Пенелопа* соответственно.

В ходе анализа текста романа было также обнаружено значительное количество топонимов и, в частности, их разновидностей – ойконимов и урбанонимов, которые в совокупности составляют важную часть ономастического пространства произведения. В самом общем случае предполагается, что иностранный топоним должен передаваться на русский язык приближённо к исходной форме звучания, то есть по правилам практической транскрипции. Однако, переводчик может иметь дело с текстом, в котором содержатся топонимы неанглийского происхождения. В этом случае при передаче топонимов не действуют правила англо-русской транскрипции, а необходимо учитывать правила передачи топонима с языка оригинала [1, с. 108 – 109].

Так, в ходе общей выборки были выделены ойконимы, большинство из которых является традиционными именованными, закреплёнными в русском языке и не составляющими проблему для переводчика (например, *Seattle – Сиэтл, Brooklyn – Бруклин, New York – Нью-Йорк, Los Angeles – Лос-Анджелес*), а также ойконимы, которые были переведены с помощью транслитерации (например, *Long Island – Лонг-Айленд; Garden City – Гарден-Сити*). Среди урбанонимов можно выделить следующие: переведённые с помощью транслитерации (*Prospect Park – Проспект-парк, Central Square – Сентрал – Сквер, Trowbridge Street – Траубридж-стрит*); переведённые методом калькирования (*Medici Palace – дворец Медичи; Public Garden – городской сад*).

Таким образом, анализ способов передачи ономастикона современного англоязычного романа Джумпа Лахири «На новой земле» на русский язык служит доказательством адекватности стратегии перевода, который выполнен с учётом национальных особенностей исходных культур – как американской, так и индийской. Превалирующими способами воссоздания ономастических единиц на переводящем языке являются транскрипция и транслитерация, что в большинстве случаев делает выбор переводческих стратегий оправданным.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолович Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур /

Д. И. Ермолович. – М. : Р. Валент, 2001. – 200 с.

2. Новичков А. А. Передача антропонимов при переводе произведений жанра фэнтези / А. А. Новичков // Вестн. ИГЛУ. – 2012. – № 17. – С. 198 – 205.

УДК 811.161.2

Н. Б. Литвинова,  
м. Луганськ

### ТИПИ ГРАМАТИЧНОЇ АКТУАЛІЗАЦІЇ В СТРУКТУРІ ВИСЛОВЛЕННЯ ДІАЛЕКТНОЇ ОПОВІДІ-СПОГАДУ

В останні десятиліття у вітчизняній діалектології усталився погляд на діалектну оповідь як на зафіксований на письмі відрізок потоку усного діалектного мовлення з виразними текстовими ознаками-категоріями, що охоплюють події, їх учасників, простір, місце, час, оцінку [3, с. 20]. Разом з тим загальнолінгвістичне поняття оповіді передбачає властивий їй розмірений, неквапливий, послідовний виклад подій за хронологією, необмежений часом оповідача й слухачів. „Лінійний” принцип побудови оповіді зумовлює об’єднання окремих епізодів у єдину текстову цілісність за допомогою різноманітних засобів текстової когезії [2, с. 43 – 44].

Дослідження самого тексту оповіді в галузі наратології, лінгвістики тексту, комунікативної граматики окреслили необхідну методологічну базу для вивчення специфіки семантико-граматичної структури власне діалектної оповіді й дозволили стверджувати, що в її основі – передусім текст наратора, оповідальний текст, що відображає усність мовлення й цілком умотивований ідеологічною та мовною точкою зору конкретного мовця [4]. У більш широкому розумінні діалектна оповідь є, по суті, одним із способів репрезентації мовцем знань про світ й осмислення себе в ньому, що позначений сюжетністю та інтерпретативністю в доборі, викладі подій з життя, містить оцінний компонент і має культурологічне навантаження [5, с. 8 – 12]. Усність, суб’єктивна орієнтація на сприйняття певним колом слухачів – риси діалектної оповіді, які формують її стилістичну інтерпретацію [1, с. 49 – 50].

Метою цієї статті є розгляд висловлень діалектної оповіді-спогаду, що являють собою семантико-синтаксичні конструкції з різними типами граматичної актуалізації – маркерами їхньої приналежності площині усного діалектного мовлення із відповідними принципами побудови мовленнєвого жанру спогаду. Матеріалом дослідження послужили діалектні тексти-спогади, що репрезентують одну з українських східностепових говірок Луганщини.

Здійснені спостереження над текстовими одиницями монологічного мовлення зазначеної говірки дозволяють стверджувати, що основними засобами, які створюють різні типи граматичної актуалізації в їхній структурі, постають різновиди лексичного та синтаксичного повтору, а також частки, семантично диференційовані залежно від певного комунікативно-синтагматичного поділу окремих висловлень оповіді.

Зафіксовані тексти засвідчили значне обмеження в них функціонального навантаження лексичного повтору. На тлі його поліфункціональності в літературному мовленні лексичний повтор у діалектному мовленні в більшості випадків має тенденцію до створення зайвої тавтологічної надлишковості висловлення. Це особливо виразно виявлено в діалектних висловленнях з повтором компонента в межах однієї синтагми, де повторюваними компонентами можуть бути: а) суб’єктний компонент: *і це ми йак іїздили / в ін о’дин в ін сто’їт’ / б’іл’ше до|моў не|ма н’і|де / порозбу’рали / пост’ройіли о’так //; о’ни за не’д’іл’у де то до |ц’ого і за дв’і не’д’іл’і ш’е |посл’і*



о'ни ка'н'ешно поў'зут' //; б) предикатний компонент: о'ни ъж то по'їдуть у суб'оту зут'ра то по'їдуть //; а йак од'на там бу'ла шеп'ел'ава бу'ла / прии'шла та 'каже / і сто'йова зак'рита / і 'йокс'у не'ма //; в) обставинний компонент: там го'д'іў 'сорок там та 'вишка і обна'ружили / шо це ъж<sup>м</sup> наш краї і на 'озер'і //; і і'дуть / і не 'кидає г'раб'лі на 'н'леч'і / а 'т'агне за 'со'бою / хоч' дес' 'йа'к'іс' коло'сок дес' 'може дес' за'ч'епе'ц'а //; г) службовий компонент – частка: так о'це так ота'ке 'бач'іли //; а то'д'і о'це ъз<sup>с</sup> со 'ўр'ем'ен'ем у'же це ъж<sup>м</sup> 'перед 'вої'ною і п'іш'ла заст'роїка т'і'ї 'вулиц'і //.

Повтор-синтагма та повтор-фраза відображають актуалізацію діалектного висловлення безпосередньо на синтаксично-синтагматичному рівні, виступаючи в діалектній оповіді індикаторами структурної й предметно-змістової текстової зв'язності. Повтор-синтагма реалізує внутрішньофразові зв'язки у висловленні. У висловленнях діалектних оповідей-спогадів такий повтор залежно від синтагматичних параметрів виконує кілька функцій. Зокрема, контактний повтор синтагми / компонента синтагми в межах окремого висловлення забезпечує: а) акцентуючо-видільну функцію: 'дуже 'дуже / і 'дуже і 'дуже 'важ<sup>м</sup>ко бу'ло / ну не 'зна'їу / йак //; 'помн'у / 'помн'у / йак це вої'на нач'а'лас' //; б) мовленнєве відтворення повторюваності дії, виражене повтором предикату: а ми ъж<sup>м</sup> с'ім 'м'іс'ац'іў бу'ли ў 'оку'наці'ї / а йак о'це ъж вої'на нач'а'лас'а / у'же ъж<sup>м</sup> горо'да зда'їут' / і зда'їут' / і зда'їут' / так тут с'т'іки іш'ло 'ч'е'ре'з<sup>с</sup> Б'ір'у'кову! //; п'і'шоў / хо'диў 'хо'диў і н'і'ч'ого не 'на'їшоў //; в) функцію нарощення смислу, що полягає в уточненні атрибутивних та адвербіальних характеристик повторюваного компонента: а йо'го / та на'в'ерно ў'же го'д'іў / го'д'іў сто / йак зак'рили //; і то / 'наш'і с'іл'с'к'і п'іш'ли на 'рудн'і'ки / на 'шахтн'і'рудн'і'ки / от / а с'у'да у'же то'д'і нач'а'ли при'возит' із 'Запада //.

Повтор-фраза окремої синтагми висловлення чи цілого висловлення виконує в тексті діалектної оповіді функцію експресивного виділення, надає їм більшого комунікативного навантаження. У цьому випадку повтор-фраза актуалізує вже відому інформацію: а / нач'а'ли ба'лак'ат' / шо на 'Дол'жанк'і 'н'і'мц'і // на 'Дол'жанк'і 'н'і'мц'і //; о'це ъж<sup>м</sup> по'кос'ут' на 'с'вал // на 'с'вал по'кос'ут' //.

У діалектних оповідях-спогадах нами також спостережено розширення функціонального навантаження часток-актуалізаторів так, ні, виражених фонетичними варіантами да, н'е, н'ет. Зокрема, залежно від позиції у висловленні частка-актуалізатор да виконує такі функції: 1) в ініціальній позиції та інтерпозиції – функції зауваження, своєрідної паузи-підтвердження мовцем достовірності пригаданих ним оповідних подій, деталей з повтором компонентів попереднього висловлення й без нього: да / о'це 'р'іч'ка / йа'ка ў 'нас прот'і'ка / назива'їец'а Конд'р'уч'а //; да / а само'л'оти ў'же сто'їали //; 2) у фінальній позиції – функцію підсумовування сказаного: і 'ниш'е ц'і'ї'їейі 'вишки там 'тоже ъж<sup>м</sup> ока'залос' 'озеро / назива'їец'а 'Йерки / да //; так н'і'їакої с'кид'і'ки і ў 'д'і'ч'ат не 'бу'ло / стр'і'л'али і 'д'і'ч'ата / да //.

У цілому синтаксичний повтор та зазначані вище частки в складі висловлення діалектної оповіді-спогаду є засобами граматичної актуалізації інформації, що створюють загальне дискурсивне навантаження всієї текстової тканини оповіді.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. Проблема сказа в стилистике // Виноградов В. В. О языке художественной прозы : избр. тр. / В. В. Виноградов ; отв. ред. : Г. В. Степанов, А. П. Чудаков ; АН СССР, Отд-ние лит. и яз. – М., 1980. – С. 42 – 54.
2. Китайгородская М. В. Речь москвичей : коммуникативно-культурологический аспект / М. В. Китайгородская, Н. Н. Розанова. – М. : Рус. словари, 1999. – 396 с.
3. Папина А. Ф. Текст: его единицы и глобальные категории / А. Ф. Папина. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 368 с.
4. Шмид В. Нарратология [Электронный ресурс] / В. Шмид. – Режим доступа : <http://slovar.lib.ru/terminologies/shmid.htm>
5. Shkedi A. Multiple case narrative : a qualitative approach to studying multiple populations / Asher Shkedi. – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2005. – XV, 211 p. : fig.

УДК 378:372

*Л. П. Павлова,  
г. Бобруйск, Республика Беларусь*

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ АУДИРОВАНИЯ  
СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

В отличие от сложносочиненного предложения сложноподчиненное почти всегда опознается слушателями как единое сложное высказывание. На подчинительную связь между частями последнего указывают и союзы, и порядок слов, и интонация. Однако фразы данного типа имеют свои специфические трудности аудирования.

Главное предложение является структурной основой всего сложного предложения. Его определяющие характеристики совпадают с характеристиками сложного предложения. Это можно проследить по всем важнейшим категориям (категория предикативности, позитивное или негативное значение предложения и т. д.) и по виду предложения (повествовательное, вопросительное, побудительное). В противоположность главному предложению подчиненные компоненты выполняют синтаксическую функцию распространенного члена предложения. Они имеют непосредственное синтаксическое отношение к одному из членов главного предложения и связаны с последним через этот его член.

Во многих типах немецкого сложноподчиненного предложения главное содержит наиболее важную часть высказывания, а придаточное лишь дополняет его. Но бывают случаи, когда придаточное содержит главную часть мысли, в то время как роль главного предложения ограничена введением придаточного в контекст всего предложения. Некоторые главные предложения служат лишь для определения модальности соответствующего придаточного. Поскольку обе части сложноподчиненного предложения имеют свои главные члены, временное и модальное значения главного и придаточного могут совпадать или быть различными [1, с. 341].

Важнейшими структурными признаками придаточных предложений являются: 1) вплетение его интонации в интонационную направленность всего предложения; 2) непосредственная синтаксическая связь с одним из членов главного предложения; 3) присоединение через посредство subordinирующего союза или союзного слова (относительного местоимения или относительного наречия); 4) специфическое словорасположение [2, с. 346]. О. И. Москальская справедливо отмечает, что абсолютный характер имеют только два первых признака, остальные являются относительными. Прежде всего, это касается порядка слов. Наряду с расположением финитного глагола в конце предложения в некоторых придаточных возможно

расположение его в начале предложения. Союзы или союзные слова могут вообще отсутствовать.

Зависимость придаточного предложения от главного может быть передана при помощи следующих связочных средств: подчинительных союзов, относительных местоимений, вопросительных слов и местоименных наречий. Союзы выступают лишь в качестве связочного средства, относительные союзные слова, кроме того, – и как члены предложения. В зависимости от связочного средства предложения делятся на союзные, относительные и бессоюзные. Корреляты в главном предложении служат для усиления связи между частями сложного предложения. В качестве коррелятов выступают местоименные наречия, частицы, указательные местоимения, союзы и наречия, некоторые лексически неполноценные слова, стоящие в главном предложении и указывающие на продолжение высказывания (in dem Fall ..., die Art ...) [1, с. 342 – 343].

Придаточное предложение может зависеть не только от главного, но и от другого придаточного. Поэтому различают придаточные предложения первой, второй и третьей степени. Одному главному могут быть подчинены несколько придаточных первой степени, соответствующих различным членам главного предложения и выполняющих различные функции. Они могут выполнять одну функцию, т. е. иметь одинаковое подчинение.

В лингвистической литературе принято все многочисленные подчинительные отношения сводить к трем типам: объектные отношения, указывающие на действие и предмет, на который прямо или косвенно переходит действие; атрибутивные или определительные отношения, указывающие на признак предмета, и обстоятельственные, указывающие на признак действия или на признак признака. Внутри основных типов подчинительных отношений можно выделить целый ряд разновидностей каждого из указанных типов. Так, атрибутивные отношения указывают на качество предмета, количество, принадлежность. Соответственно этому будут различными и вопросы, задаваемые подчинительным предложениям: Какой? Который? Сколько? Чей? Наибольшим разнообразием отличаются обстоятельственные отношения: временные значения, пространственные, значения образа действия, причинные, целевые, значения степени, условия, уступки, качественно-обстоятельственные значения.

Исходя из трех типов подчинительных отношений и учитывая, что большинство придаточных предложений выполняет функцию члена предложения, чаще всего их подразделяют на объектные (дополнительные), определительные и обстоятельственные. Каждый вид сложноподчиненного предложения имеет свои особенности.

Рассмотрим виды придаточных предложений с целью установления трудностей аудирования сложных немецких фраз.

Объектное предложение (придаточное дополнительное) выполняет функцию дополнения. Чаще всего оно присоединяется к главному предложению при помощи союза *daß*, но не исключены и другие союзы (например, *ob*). В качестве связочного средства могут выступать относительные местоимения и относительные вопросительные слова. Между главным и придаточным предложениями возможна и бессоюзная связь. Месторасположение объектного предложения – свободное.

Объектные предложения могут выполнять как функцию прямых дополнений, так и косвенных, в частности дополнений в дательном падеже. Объектное придаточное может соответствовать и предложному дополнению. В этом случае в главном предложении появляются корреляты в виде местоименных наречий с соответствующими предлогами. Объектные предложения часто содержат косвенную

речь.

Структурные особенности немецкого сложноподчиненного предложения с придаточным дополнительным создают определенные трудности для слушателя в процессе аудирования. Незнание или нераспознавание какого-либо из союзов или союзных слов, осуществляющих подчинительную связь между главным и придаточным предложениями, приводит к непониманию всей фразы. Часто употребляемый союз *ob* в придаточном дополнительном плохо распознается обучаемыми на слух. Этому способствует необычное для родного языка расположение союза *ob* на первом месте в придаточном предложении (союз *ob* переводится на русский язык частицей «ли»).

Определительное придаточное предложение выполняет функцию определения того члена предложения, который выражен существительным или заменяющим существительное местоимением. Если придаточное определительное относится к существительному, то в качестве связочного средства в большинстве случаев выступают относительные слова, реже союзы. Относительные местоимения в именительном падеже являются не только связующим элементом, но и выполняют функцию субъекта в предложении. Они согласуются в роде и числе с соответствующими существительными в главном предложении. Относительные местоимения в дательном и винительном падежах выполняют функцию объекта в придаточном предложении. Их падеж определяет сказуемое; род и число соответствуют тому слову, к которому относится придаточное определительное. Относительные местоимения в родительном падеже являются определениями существительного в придаточном предложении. Относительные местоимения соединяются с предлогами.

Придаточные предложения могут быть расположены либо после главного предложения, либо в середине его. Они никогда не стоят перед главным. Ни одно придаточное предложение не может передать столько различных отношений между предметами, сколько придаточные определительные.

Придаточные определительные предложения создают целый ряд специфических трудностей в процессе восприятия и понимания их на слух. Это трудности, связанные, во-первых, с ориентировкой в склонении значительного количества относительных местоимений, осуществляющих подчинительную связь между главным и придаточным предложениями; во-вторых, с использованием относительных местоимений с предлогами. Придаточное определительное чаще всего расположено в середине главного предложения, поэтому определительные придаточные значительной длины вызывают особую трудность в процессе учебного аудирования. Наибольшую трудность для слухового восприятия представляет структура сложноподчиненного предложения с придаточным определительным, где связующим элементом являются относительные местоимения в родительном падеже (*dessen, deren*).

Придаточные времени выражают временные отношения и отвечают на вопросы *wann, seit wann, bis wann, wie lange, wie oft*. Кроме того, они указывают на одновременность или неодновременность действий. По данному признаку все придаточные предложения времени делятся на две группы. Если времена в главном и придаточном предложениях совпадают, то в качестве связочных средств выступают слова: *während, indem, so lange, als, wie, wenn, da, so oft*. Если действие в придаточном предложении времени предшествует действию в главном, то в роли связочных средств выступают союзы *bevor, bis, nachdem, als, seit, seitdem, sobald*. Союз *bis* соответствует в русском языке отрицанию (пока не).

Придаточное цели указывает на цель (намерение) содержащегося в главном предложении действия. В качестве связочных средств выступают союзы *damit, auf daß* (устаревший), *daß* (поэтизированный). Синонимами этих придаточных являются:

инфинитивные обороты с «*um ... zu*» и наречия цели в форме предложных групп. Придаточное предложение цели может заменяться инфинитивным оборотом лишь в том случае, когда в главном и придаточном предложениях одно и то же подлежащее.

Придаточное причины указывает причину действия, называемого в главном предложении. В качестве связочных средств выступают союзы *da*, реже *als*, *daß*; коррелятами являются: *darum*, *deshalb*, *daher*, *so*, *auf Grund dessen*. Обычно придаточные предложения с союзом *weil* являются темой высказывания и стоят после главного предложения. Придаточные предложения с союзом *da*, как правило, содержат тему высказывания, поэтому они чаще всего стоят перед главным.

Условные придаточные предложения указывают, при каких условиях протекает действие, называемое в главном. Союдами в условных придаточных являются: *wenn*, *falls*, *im Falle daß* – с соответствующими коррелятами *so*, *denn*, *in dem Falle* в главном предложении. Возможна и бессоюзная связь. В главном предложении могут быть различные временные формы соответственно временным отношениям. Средства подчинительной связи могут быть как однозначными, так и многозначными или омонимичными. Некоторые пары слов, в которые входят связочные средства и другие части речи, могут быть омофонами.

Наличие созвучных союзам и союзным словам омонимов и омофонов создает целый ряд трудностей в процессе слухового восприятия речи на немецком языке в связи с возможностью смешения созвучных слов.

При обучении аудированию следует учитывать наличие специфических трудностей немецкого сложноподчиненного предложения. Вместе с тем необходимо предусмотреть и возможность положительного переноса знаний обучаемых о структуре сложноподчиненного предложения в русском (белорусском) языке, которая имеет много общего со структурой аналогичного немецкого предложения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Шендельс Е. И. Практическая грамматика немецкого языка : учебник / Е. И. Шендельс. – М. : Высш. шк., 1983. – 397 с.
2. Moskalskaja O. I. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache (Москальская О. И. Теоретическая грамматика современного немецкого языка) : учебник для студ. высш. учеб. заведений / О. И. Москальская. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 352 с.

УДК 81'271-056.87

*И. Д. Пастушкова,  
Г. Ф. Плешакова,  
г. Луганск*

### ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА – ИСТОЧНИК КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Общение людей в социуме – реализация всей системы отношений человека – процесс не простой, многосторонний, который зависит от многих факторов. И, как точно отмечает С. Г. Тер-Минасова: «Его Величество Общение (или Ее Величество Коммуникация) правит людьми, их жизнью, их развитием, их поведением, их познанием мира и самих себя как части этого мира. И всякая попытка осмыслить коммуникацию, понять, что ей мешает и что способствует, важна и оправдана, так как общение – это столп, стержень, основа существования человека» [8, с. 9 – 10]. Бесспорно, процессы социального взаимодействия неотделимы от процесса коммуникации, который «организует социум и позволяет человеку жить и развиваться в нем, соотнося свое поведение с поведением других членов общества, а также

поведение других со своим собственным» [7].

В наше время значимость коммуникативной грамотности возрастает. Современное информационное общество требует человека, ориентированного на успех. Коммуникативный лидер – воплощение концепции социального успеха. Для долгосрочного успеха, создания позитивного личного имиджа необходимо владение всеми нормами коммуникативной компетентности, которая составляет основу взаимопонимания между людьми, позволяет продуктивно достигать поставленных профессиональных целей [6, с. 93]. Готовность к эффективной межкультурной коммуникации является необходимым профессиональным качеством состоявшегося специалиста вне зависимости от сферы его деятельности, обеспечивающим ему установление равноправного конструктивного сотрудничества. Она достигается доброжелательным отношением к человеку, способному на понимание других и взаимодействие с ними.

Принято считать, что всякое (а значит, и социальное) взаимодействие – это, прежде всего, обмен информацией [4]. Работа в группах, проектная деятельность, ролевая или деловая игра, дискуссия, диспут помогают создавать активную коммуникативную среду, которая способствует развитию языковой культуры личности. Эти же формы помогают формировать культурно-ценностные ориентации людей, так как предполагают их активное взаимодействие друг с другом, требуя от общающихся толерантности в общечеловеческом и нравственном плане.

Пространство культуры есть пространство действий человека, если он активно овладевает культурой, и оно постоянно расширяется. Необходимо развивать культуральную компетентность и межкультурную толерантность на основе знаний о разности и подобии, различии и сходстве, одинаковости и многообразии. Тогда можно говорить о «зрелой» личности, наметить пути соприкосновения культур и оптимизировать социальные контакты [5].

Межкультурная коммуникация активно развивается и в сфере бизнеса. Умение грамотно и выразительно излагать свои мысли незаменимо в современном деловом мире. Благодаря общению человек обретает свой неповторимый набор личностно-деловых качеств. Деловой стиль общения, обладая своими собственными содержательными характеристиками, ориентирован на положительный (конструктивный) результат (не забывая о главном: соперника надо не победить, а добиться его расположения). В частности, все деловые люди должны владеть техникой живого контакта, овладевая наиболее эффективным инструментом общения – деловой риторикой и, по возможности, коммуникационными эффектами (эффект визуального имиджа, первых фраз, аргументации, интонации и пауз, художественной выразительности и релаксации). И чем больше органов восприятия задействовано, тем эффективнее проникает информация в психику людей [3, с. 116 – 117].

Язык организует опыт людей. В значительной степени мы реально живем и действуем внутри «мира языка» [1, с. 42]. Тесная взаимосвязь языка и культуры очевидна. Поэтому особенно остро и встает сейчас вопрос о формировании высокой информационно-языковой культуры в обществе, о сохранении национальных языковых традиций и культуры речи. Языковая культура формирует общую культуру любого общества, вносит вклад в его развитие, устанавливает место человека в обществе, способствует формированию и организации его жизненного и коммуникативного опыта. Язык общества и язык отдельного человека являются отражениями культуры и считаются показателями уровня культуры любой нации. Но именно лингвокультурная компетентность включает знание языка как неотъемлемой и очень важной части культуры.

Выполняя функции источника и хранителя информации, язык одновременно

является способом выражения накопленного знания и базой для формирования нового [4]. Как «носитель информации» конкретный язык выступает в качестве инструмента социальной наследственности, благодаря которому человек может обращаться к знаниям и опыту предыдущих поколений, чтобы затем получать новые знания. Именно поэтому с помощью языка в процессе активной познавательной-трудовой деятельности человеку удалось радикально изменить информационную картину мира [Там же].

Мы все сейчас живем в эпоху глобализации, от которой нам никуда не деться. Попадая в другую культурно-языковую среду, человек фактически попадает в другой мир ценностей и законов коммуникации. Это необходимо учитывать всем, кто общается с носителями других культур и языков. Но прежде всего, как точно заметил заслуженный профессор МГУ А. Н. Качалкин, «человек должен ощущать свободу в общении на родном языке. И эта свобода открывается ему только в том случае, если он знает различные варианты выражения того или иного понятия, уместность их в определенных обстоятельствах и ситуациях. Для такой свободы необходимо умелое привлечение нужного слова из личных речевых ресурсов человека и постоянное пополнение резервами из наиболее авторитетных, актуальных и важных для настоящего времени источников. Для большего сближения с той или иной нацией следует мобилизовать ресурсы своего родного языка, наиболее соответствующие мироощущению и мировоззрению другой нации» [2].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Блакар Р. М. Язык как инструмент социальной власти / Р. М. Блакар // Психология влияния : хрестоматия / сост. А. В. Морозов. – СПб. : Питер, 2001. – С. 42 – 66.
2. Вигилянская А. Свободно говорить по-русски : интервью с доктором филологических наук заслуженным профессором А. Н. Качалкиным [Электронный ресурс] / А. Вигилянская // Виноград. – 2007. – № 3 (19). – Режим доступа к журн. : <http://www.vinograd.su/>
3. Венедиктова В. И. ГУДВИЛЛ. Цена престижа фирмы / В. И. Венедиктова. – Харьков : Фирма «Консум», 1998. – 175 с.
4. Володина М. Н. Язык СМИ – основное средство воздействия на массовое сознание [Электронный ресурс] / М. Н. Володина. – Режим доступа : <http://evartist.narod.ru/text12/03.htm>
5. Кочисов В. К. Предпосылки межкультурных взаимодействий [Электронный ресурс] / В. К. Кочисов, А. В. Гадельшин // Междунар. студ. науч. вестн. – 2014. – № 4. – Режим доступа : [www.eduherald.ru/121-11901](http://www.eduherald.ru/121-11901)
6. Пастушкова І. Д. Взаєморозуміння – важлива умова встановлення й розвитку міжособистісних стосунків / І. Д. Пастушкова, Г. П. Плешакова // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 14 – 15 берез. 2014 р.). – О. : ПО «Центр філологічних досліджень», 2014. – С. 93 – 97.
7. Петрова Т. А. Влияние коммуникативных потребностей социума на становление речевой нормы [Электронный ресурс] / Т. А. Петрова ; Кубан. соц.-экон. ин-т, Россия. – Режим доступа : [http://www.rusnauka.com/18\\_ADEN\\_2012/Philologia/7\\_113466.doc.htm](http://www.rusnauka.com/18_ADEN_2012/Philologia/7_113466.doc.htm).
8. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

**ПЕРЕВОД ГЛАГОЛА В СТРУКТУРЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО СКРИПТА  
КАК КОМПОНЕНТА ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА  
В СИТУАЦИИ «ЗАЩИТА СВИДЕТЕЛЯ»  
(на материале художественного фильма «Славные парни»)**

В настоящее время интерес к институциональному и юридическому дискурсу значительно возрос. Такой рост продиктован изменениями, произошедшими в обществе за последние десятилетия. Мы постоянно находимся в окружении разнообразных институтов и часто сами участвуем в их деятельности. Эта тема неразрывно связана с повседневной жизнью человека (на работе, при обучении и т. д.), а для некоторых людей эта тема постоянно актуальна в связи с тем, что она представляет часть их профессиональной деятельности. В связи с изменением юридических, уголовно-процессуальных норм и законов лингвисты обратили внимание на эту сферу языкознания, которая открыла широкие возможности для разнообразных исследований, написания научных работ.

В современной науке юридический дискурс исследуется как учеными-филологами (А. Соболева, Е. Горбачева, Л. Сидорова, Т. Губаева, В. Давыденко), так и юристами (Н. Вопленко, И. Грамов, А. Муромцев, В. Карташев, Ю. Ткаченко, А. Черданцев).

С точки зрения социолингвистики дискурс – это общение людей, которое рассматривается с позиции их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеведенческой ситуации, например, институциональное общение. Институциональный дискурс противопоставлен персональному по признаку личной или представительной ориентации субъектов общения. Вместе с тем не существует абсолютно личностного и совершенно статусного общения, институционность имеет градуальный характер.

Исследователь В. Карасик определяет статусно ориентированный дискурс как институциональное общение, т. е. речевое взаимодействие представителей социальных групп или институтов между собой, с людьми, которые реализуют свои статусно-ролевые возможности в рамках сложившихся общественных институтов, число которых определяется потребностями общества на конкретном этапе его развития [1].

Институциональный дискурс – это специализированная клишированная разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума.

Также можно сделать взвод о том, что институциональность имеет градуальный характер. Ядром институционального дискурса является общение базовой пары статусно неравных участников коммуникации – учителя и ученика, священника и прихожанина, следователя и подследственного, врача и пациента. Наряду с этим типом общения выделяется общение учителей, а также учащихся между собой. На периферии институционального общения находится контакт представителя института с человеком, не относящимся к этому институту. Таким образом, устанавливается следующая иерархия участников институционального дискурса: агент – клиент – маргинал.

Опираясь на примеры из фильма «Славные парни», были отобраны и проанализированы использованные в речи героев глаголы, включающие в себя жаргонизмы, которые, как правило, используются только определённым кругом лиц (например: *to whack*, *to hit*). Такие слова составляют от 8 до 10 процентов всех глаголов, использованных героями фильма. Большинство этих слов представлено в



монологическом дискурсе. Можно заключить, что для качественного перевода фильма «Славные парни» переводчик должен обладать достаточно большим объемом знаний в юридической и уголовно-процессуальной сфере, а также высоким уровнем эрудиции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Карасик В. И. Культурные доминанты в языке / В. И. Карасик // Языковая личность: культурные концепты : сб. науч. тр. – Волгоград ; Архангельск, 1996. – С. 3 – 16.

УДК 811.111:378.147

*М. М. Чернова,  
г. Донецк*

### **ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА НА РЕАЛИЗАЦИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Неотъемлемыми элементами социальной жизни общества являются язык и культура, отсюда следует, что изучение межкультурной коммуникации носит прагматичный характер ввиду ее широкого культурологического аспекта. Успешное развитие личности посредством объединения национальных и общечеловеческих ценностей сегодня напрямую связано с межкультурной коммуникацией, которая реализуется относительно конкретно поставленных целей.

Понятием «языковая компетенция» как явлением социолингвистическим оперирует лингвокраеведение. Выделяется ряд причин, формирующих подобные направления, а именно прагматические, которые подразумевают изучение английского языка как целенаправленного предмета практического использования в повседневной жизни, а также проблема языка и культуры в целом указывает на необходимость в изучении языковой коммуникации [1, с. 31].

Зарубежные ученые, такие как Е. Голл, А. Кребер, Д. Трагер, К. Бергер, С. Гангтон, а также российские исследователи Е. Верещагин, Т. Грушевицкая, Н. Иконникова, В. Костомаров, В. Попков, А. Садохин, С. Тер-Минасова, Н. Шамне уделяют внимание определению слова, учитывая тот факт, что слово обозначает тот или иной реальный предмет в нашей повседневной жизни. Данную проблему рассматривают в своих работах О. Гриценко, И. Дзюба, А. Ермоленко, Г. Касьянова, М. Кушнарера, П. Скрипка. Изучение межкультурной коммуникации в регионах Донбасса находится в стадии формирования.

Российский лингвист Н. Комлев ввел в лингвистику понятие «значение культурно-исторического компонента». Он утверждал, что слово не только обозначает предмет или явление действительности конкретного социума, но и создает фон, который ассоциируется с данным словом. Отсюда видим, что в семантике слова должен существовать компонент, фиксирующий этот социальный фон, в котором существует слово [Там же, с. 55].

Любой язык является отражением социального опыта народа, и существование тех или иных лексических единиц обусловлено его жизненными реалиями. Например, у одного и того же предмета можем встретить различные семантические описания, и зависит это от того, в рамках какой цивилизации рассматривается предмет. Лингвист А. Леонтьев в своей работе о существовании «национальных смыслов» утверждает: «Нельзя отрицать, что слова в двух разных языках, которые означают один и тот же предмет в культуре двух народов, являются эквивалентами и непременно связаны с необособленным содержанием, и это позволяет говорить о «национальных смыслах»

языковых знаков» [2, с. 34].

Одно из важных условий успешного овладения английским языком у студентов является изучение широкого культурного компонента слов, и тем не менее необходимо обратить внимание на усвоение широкого круга культурно-исторических значений социальной действительности, в которую входит слово.

Примеры существования языковой коммуникации в социолингвистическом аспекте можем найти в проявлениях народного творчества, а именно в пословицах и поговорках, поскольку действительность отражается в них на том языке, который используют в повседневной жизни, а также в художественной литературе. Например, а *cat may look at a king* – не боги горшки обжигают, *to kill two birds with one stone* – погнаться за двумя зайцами. В книге Л. Кэрролла «Алиса в Стране чудес» видим: *to smile as a Cheshire cat* – улыбаться до ушей, *mad as a hatter* – с ума сойти.

Лексика обусловлена определенными социальными факторами. Исходя из этого, можем сделать вывод, что без знания тех или иных культурных словесных компонентов невозможно осмысленное понимание произведений художественной литературы студентами.

Любое занятие английского языка обусловлено практическим взаимодействием с иностранной культурой при помощи языка как основного носителя. И поскольку каждое слово отражает английскую культуру и несет в себе субъективное впечатление об окружающем мире, обусловленное только данной языковой культурой, следует говорить о необходимости координальных изменений в методике преподавания иностранных языков. Ценность изучения английского языка состоит в его практическом применении при непосредственном общении с носителем языка и соответственно в направлении лингвистики и межкультурной коммуникации. Исходя из этого основной задачей в преподавании английского языка стало обучение функциональной стороне и практическое реальное применение, а теория английского языка и грамматические правила занимают второстепенную позицию. Реализация этой задачи возможна при условии создания крепкой теоретической базы, а именно применение результатов теоретических исследований в филологии к практике преподавания иностранных языков и извлечение ценного опыта преподавателей. Стремление познавать духовно-культурный опыт народов, необходимость в культурном понимании, динамика и противоречивость социального развития ведут к активизации коммуникативных процессов в обществе, а это значит, что изучение проблемы межкультурной коммуникации является перспективным в будущем.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин. – М. : Рус. яз., 2000. – 545 с.
2. Верещагин Е. М. Страноведение и преподавание русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин. – М. : Наука, 2001. – 250 с.

**ИНФЕРНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА И ЕЕ РАЗРУШИТЕЛЬНАЯ СИЛА**

*Всякий знает, что первая фраза Евангелия от Иоанна такова: «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог». Именно словом Бог создал все сущее. Но очень скоро диавол тоже словом искусил Адама и Еву. Вот так уже в начале бытия слово оказалось и созидательным, и разрушительным.*

*С той поры так и повелось.*

Одной из примет постигшей нас духовной и культурной катастрофы стало употребление инфернальной лексики. Раньше эта специфическая категория некодифицированного языка употреблялась преступниками, пьяницами и другими аморальными лицами. Сейчас инфернальная (адская, безнравственная, демоническая, дьявольская, ненормативная, непристойная, обценная, распутная) лексика приобретает все более обширное распространение среди широких слоев населения. А ведь значительная часть носителей современного языка не задумывается над негативным влиянием такого рода слов на многие жизненные факторы. В данной статье мы не определяем грань между понятиями ненормативной и инфернальной лексики.

Цель нашего исследования – предупредить о нанесении вреда от употребления непристойных слов прежде всего для себя и окружающих нас людей. Исследования по этой проблеме немногочисленны. В основном они носят информационный характер. В частности, В. Мокиенко в статье «Русская бранная лексика: цензурное и нецензурное» [1, с. 50] утверждает, что «русские ругательства издревле были в России «запретным плодом» не для носителей русского языка, а для тех, кто его употреблял в печатном, т. е. проверенном и одобренном цензурой варианте. Не случайно практически всегда публикации на эту тему выходили исключительно на Западе: «Лука Мудищев» И. Баркова, «Русские заветные сказки» А. Н. Афанасьева, собрание русских «нецензурных» пословиц и поговорок В. И. Даля, народные былины, песни, частушки и многое иное. Даже «Russisches etymologisches Wörterbuch» (т. 1 – 3, 1950 – 1958) одного из основателей «Osteuropainstitut», петербургского и берлинского профессора М. Фасмера (1886 – 1962) не избежал запретительной участи: были «вырезаны» именно нецензурные слова. Традиционный запрет на обценную лексику распространялся столь далеко, что делались и делаются попытки устранить из текстов слова, словоформы и сочетания, чисто омонимически могущие быть соотнесены с чем-либо неприличным. Так, профессор Петроградского Богословского института, член Училищного совета при Синоде и редактор журнала «Народное образование» П. П. Мироносицкий в начале века предлагал устранить из языка православного русского богослужения фразы омонимического типа, которые способны „произвести совершенно превратные представления в уме неопытного и несведущего читателя”» [2, с. 114 – 115]. Но как ни старались издатели и просветители вести борьбу с искоренением непристойной лексики, по сей день она приобретает еще большую популярность среди молодежи.

В Библии об особенном отношении к слову говорят многие пророки, апостолы и

Сам Иисус Христос. Вот в Притчах Соломоновых сказано: «Кто хранит уста свои, тот бережет душу свою; а кто широко раскрывает свой рот, тому беда». Там же сказано: «Уста праведника источают мудрость, а язык зловерный отсечется» [3, с. 12].

Апостол Петр предупреждает: «Не воздавайте злом за зло или ругательством за ругательство; напротив, благословляйте... Ибо, кто любит жизнь и хочет видеть добрые дни, тот удерживай язык свой от зла и уста свои от лукавых речей». Апостол Павел прямо говорит: «Никакое гнилое слово да не исходит из уст ваших, а только доброе», «А блуд и всякая нечистота... не должны даже именоваться у вас» [6, с. 32].

Результаты исследования компании Research & Branding Group [7, с. 3] в 2013 году показали, что 48% украинцев употребляют ругательства из-за повышенного эмоционального состояния, 45% – для снятия психологического напряжения, 28% – из-за болевого шока. Кроме того, каждый четвертый человек направляет нецензурные высказывания против конкретного лица. В 1866 году русский лексикограф В. Даль дает такое определение инфернальной лексике: «Скверна – мерзость, гадость, пакость, всё гнусное, противное, отвратительное, непотребное, что мерзит плотски и духовно; нечистота, грязь и гниль, тление, мертвечина, извержения, кал; смрад, вонь; непотребство, разврат, нравственное растление; всё богопротивное» [4, с. 245].

Семнадцатилетнее исследование Белявского с группой ученых доказало, что каждое произнесенное нами слово очень отчетливо влияет на наши гены. Результатом этого влияния при упорном (положительном или отрицательном) воздействии через какое-то время становится не просто передача видоизмененных генов потомству, но и изменение собственного генетического кода человека, касающегося темпов старения и срока жизни. Оказывается, разные слова по-разному заряжены, причем так же, как и в физике, зарядов может быть только два: положительный и отрицательный. Любая инфернальная лексика идет со знаком «минус». Уже в начале 90-х группа ученых под руководством профессора Белявского выпустила в свет книгу со множеством примеров, связанных с многолетними наблюдениями за конкретными людьми – принципиальными сквернословьями со стажем и противниками крепких выражений. Исследования показали, что у респондентов, употребляющих инфернальную лексику, очень быстро проявляются возрастные изменения на клеточном уровне, которые ведут к всевозможным болезням. Во второй же группе результаты были противоположными, например, организм пятидесятилетней учительницы словесности, несмотря на ее нервную работу, оказался моложе паспортного возраста на 13 – 15 лет. Одним словом, обценная лексика способствует быстрому старению. При этом в ней таится огромная разрушительная сила.

**Единственный путь, ведущий к здоровью** каждого человека, – это изменение отношения человека к самому себе. Наш язык – это важнейшая часть нашей общей культуры. Именно желание и стремление обучаться грамотной, спокойной речи должно выражать всеобщее стремление к лучшей жизни. Ведь от духовного во многом зависит и физическое, физиологическое, материальное состояние всего народа.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Мокиенко В. М. Русская бранная лексика: цензурное и нецензурное / В. М. Мокиенко // Русистика. – 1994. – № 1 – 2. – С. 50 – 73.
2. Мироносицкий П. П. К вопросу о языке православного русского богослужения / П. П. Мироносицкий // Комиссия по научному изданию славянской Библии (Русская Библейская Комиссия). 1915 – 1929. Сборник архивных материалов / отв. ред. : К. И. Логачев, Г. И. Сафронов, В. С. Соболев. – Л., 1990. – С. 105 – 120.
3. Толковая Библия, или Комментарий на все книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета : в 11 т / под ред. А. П. Лопухина (т. 1); издание преемников А. П. Лопухина

(т. 2 – 11). – Петербург, 1904 – 1913 . – 524 с.

4. Толковый словарь живаго великорускаго языка В. И. Даля : в 4 т. [Первое издание] / Издание общества любителей Россійской словесности, учрежданаго при Императорскомъ Московскомъ Университетѣ. – СПб., 1863 – 1866. – 712 с.

5. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер ; под ред. Б. А. Ларина ; пер. с нем. и предисл. О. Н. Трубачева. – М. : Прогресс, 1964 – 1973. – 421 с.

6. Послание к Римлянам святого апостола Павла [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

[http://days.pravoslavie.ru/Bible/B\\_rim1.htm](http://days.pravoslavie.ru/Bible/B_rim1.htm).

7. ТСН.ua [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

<http://ru.tsn.ua/ukrayina/polovina-ukraincev-v-obschenii-upotrebyayut-mat-issledovanie>

UDC 81'246.3

*O. V. Orlova,  
Mykolaiv*

### THE PECULIARITIES OF THE MENU-TEXTS IN THE CONTEXT OF MULTICULTURALISM

Multiculturalism is both the main source of understanding rich cultural dynamics of modern American society and means of realizing great national heritage for American people, understanding American-style life and everyday activities for international community.

Historically, America welcomed the representatives of different nations and cultures from all over the world who contributed its culture, traditions, costumes and cuisine. So, the country became multicultural where all the different cultures slowly became more uniform generation after generation by adopting bits and pieces of other cultures and giving away some of their own traditions.

It is to the point to mention the melting pot concept referring to a heterogeneous society which is becoming more homogenous with the different elements “melting together” into a harmonious whole with a common culture. It is most commonly used to describe the assimilation of immigrants to the United States. This term is often challenged, however, by those who assert that cultural differences within a society are valuable and should be preserved. An alternative metaphor, therefore, is salad bowl or mosaic, describing how different cultures mix, but still remain distinct [4].

Multiculturalism as social phenomenon appeared as the response to the postwar needs and was supported by ideological interest which has been forming since the beginning of the XX-th century in the scientific environment and in social views as for various languages and cultures. Practical needs appeared due to rapid economic development of countries, regions, revolutionary changes in science and technologies and were closely connected with globalizing economic activities as well. As a result of mentioned above the intensity and density of the long-term contacts between the representatives of different cultures have been constantly increasing. Among the areas of professional and social intercultural communication besides economics and trade one can distinguish education, science, tourism [2, p. 18 – 35].

It should be noted that the recognition of the value of diversity of world cultures and denying the principles of cultural politics of colonization in America resulted in the necessity of distinguishing the common features of every culture. It is important to stress the practical value of the researches in the sphere of cross-cultural relations. Moreover, we can make the conclusion that their results could be directly applied in such professional spheres as journalism, education, social-and- political activities, management, consulting, social work and tourism as well. The last was presented in the works of anthropologists Florence

R. Kluckhohn, Fred L. Strodbeck, linguist Edward T. Hall, psychologist Gerard H. Hofstede.

Thus, when discussing multicultural communicative distinctions, it is necessary to apply to generalization greatly as individual manner of a separate speaker or certain communicative situation can be included into the framework of particular cultural stereotype. But the cultural difference in the system of values can create the picture of the world of given culture. And that picture itself is made by such fundamental values as perception of time, occupation, and nature, conception of intercultural relations, possessions, leisure and meals.

It should be noted that national culinary traditions are considered as one of the peculiar features of multicultural society. National cuisines are of different cultural origin but are able to unite people in spite of their national diversity and enable them to understand each other without any kind of barriers. The power of multicultural heritage influences the society greatly and, consequently, culture and traditions shall identify real diversity of America.

To be linguistically competent in order to communicate effectively with the representatives of different cultural communities it is important to be aware of their cultural specifics. So, it is necessary to know not only grammatical constructions of the foreign language but to be acquainted with specific extra linguistic information which is expressed by nationally-biased lexicon [5, p. 151 – 157].

To identify those words (“gap”, “white spaces”, “voids”) in the text specified by national cultural peculiarities means to single out the elements which express non-coincidence between the recipients belonging to different cultures.

According to the prominent scholar Yu. O. Sorokin it is necessary to consider the type of recipient/reader as certain ethno-psycho-linguistic type which is understood as intellectual-and-emotional personality having specific linguistic (and non-linguistic) communicative behavior identified by the cultural peculiarities of the community that a personality belongs to. Everything interpreted by recipient as mistaken, non-understandable or even strange is considered to be a specific sign of identification in the text language phenomena and/or extra language correlatives when comparing with conceptual structure and psychological type those do not coincide with the correspondent characteristics of the recipient [1, p. 3 – 11].

It should be noted that under linguists’ consideration are as follows: what in text/message shows intercultural interaction; what communicative context the messages/texts produced by the representatives of different cultures are involved into; what kind of language peculiarities and means make possible to eliminate misunderstanding.

Hence, it is worth mentioning such psychological notion as “accommodation” that is applied to such communication parameters as speech tempo, choosing of appropriate lexicon (speaking with a foreigner), using of simplifying or complicating constructions, giving certain explanation of some notions and terms.

We can find any kind of information as for cultural peculiarities of different cultures in various specialized reference books and encyclopedias.

Thus, the vivid example of cultural interpenetration is menu-texts which are defined as a kind of mini-format texts addressing to every speaker but are not always understood as a result of cultural differences and non-understanding of the names of dishes and ingredients those are to be typical for any culture. It is possible to eliminate those “gaps” giving the commentaries in the menu-texts, oral explanation or offering bilingual menu.

There are certain peculiarities of the menu-texts: grammatically, we can distinguish absence of syntactic constructions, scantiness of punctuation (only enumeration of the ingredients); lexically, there are a lot of abbreviations of different types, borrowings, international lexicon, voids; syntactically, absence of expressive means is noticed. It is important to state that cohesion is not a specific category of the mentioned kind of text. The information in the menu-texts is presented in accordance with the meals.

So, the following scheme of the typical menu-text can be suggested: meals-kind of

food-name of the dish-ingredients/commentaries.

To conclude, we should state that multiculturalism can be found in every country: the more developed – the more multicultural it is. This fact is stipulated by the means of mass communication, cultural interperception via everyday life, science, travelling. Everyday life embraces clothes, traditions, cuisine. Almost every nation has its culinary traditions and it is, nowadays, one of the features of multiculturalism. National cuisines, presented now in the USA, have different cultural origin and are the source of constant borrowings. When visiting foreign countries, every person bringing his cultural traditions and participating in inevitable cultural dialogue absorbs something from the other cultures and gives to them something from his.

#### LITERATURE

1. Лакуны в языке и речи : сб. науч. тр. / Ю. А. Сорокин, Г. В. Быкова, Н. Л. Глазачева и др. ; под ред. Ю. А. Сорокина, Г. В. Быковой. – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2003. – 257 с.
2. Тишков В. А. Теория и практика мультикультурализма / В. А. Тишков // Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ / под ред. В. С. Малахова, В. А. Тишкова. – М., 2002. – С. 331 – 350.
3. США: Суспільство та цінності // Сучасна література Сполучених Штатів: перспективи багатокультурності. – Електронний журнал Держдепартаменту США, червень 2000. – С. 63.
4. A Short History of the American Nation / Ed. by John A. Garraty. – Harper Collins College Publishers, 1993. – 213 p.
5. Korunets I. V. Theory and Practice of Translation = Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) / I. V. Korunets. – Вінниця : Nova Knyha, 2003. – 448 p.

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ**

УДК 378.016:811-048.78

*Е. В. Белоусова,  
г. Луганск*

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ  
ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ**

Коренные изменения, которые произошли и продолжают происходить в современном обществе, создают предпосылки для полного обновления образовательной системы. Такая тенденция находит отображение в разработке и последующем внедрении интерактивных методов обучения – новых технологий образования, основанных на мировом педагогическом опыте.

Интерактивное обучение – это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и студентов. В основе концепции этой технологии предполагается понимание социального взаимодействия людей в межличностной коммуникации, важнейшей особенностью которой признается способность человека принимать роль другого, представлять, как его воспринимает партнер по общению [3, с. 145].

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания. В организованной среде (интерактивной среде) они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они изучают, познают, делают, знают и думают.

Таким образом, интерактивный метод обучения решает одновременно три основные задачи: познавательную, коммуникативно-развивающую, социально-ориентационную.

Это позволяет реализовать субъектный подход в организации учебной деятельности, формировать активно-познавательную и мыслительную деятельность учащихся, усилить мотивацию к изучению предмета, создать благоприятную атмосферу на занятии, исключить монологическое преподнесение учебного материала и дублирование информации, которая может быть получена из доступных источников [2, с. 98].

Научно-методические основы, на которых базируется интерактив, – это обучение через опыт и сотрудничество, учет различий в стилях познания, поисковые и исследовательские методы.

Основными формами и методами обучения, способствующими повышению качества обучения и эффективности учебно-познавательного процесса при изучении русского языка, могут быть: ролевые игры, деловые игры, семинары, конференции, диспуты, аргументированное эссе, методы «Кейс-стади», «Мозговой штурм», составление концептуальных карт, кластеров, метод «AQCI», метод «Синквейн», защита рефератов, творческие сочинения, доклады, сообщения, тестирование, программированный контроль, исследовательская работа, а также традиционные методы информационно-описательного характера [1, с. 54].

Как показывает практика, интерактивные методы стимулируют мотивацию студентов к обучению, а также способствуют переводу пассивных знаний в умения, предоставляют широкие возможности для творчества, формируют необходимые в



социальном партнерстве профессиональные и социально значимые личностные качества.

Кроме того, правила игры, являясь способом передачи и усвоения социального опыта, требуют от студентов выполнения определенных нравственно-этических нормативов партнерского общения, взаимодействия и поведения.

При этом использование интерактивных методов обучения предполагает новую роль для преподавателя. Теперь он не транслятор знаний, а активный руководитель и участник учебного процесса.

Преподавателю необходимо учить студентов думать, а не довольствоваться готовыми ответами, работать с академическими текстами и связывать их с собственной жизнью, развивать у студентов навыки аналитического мышления, управлять динамикой аудитории.

В настоящее время трудно представить процесс преподавания русского языка в вузе без использования различных инновационных технологий. Эффективность применения информационных технологий на занятиях русского языка не подлежит сомнению. В числе их преимуществ можно назвать субъективную ориентацию, гибкость и вариативность.

ИКТ помогают педагогу повысить уровень преподавания, обеспечивая наглядность, образовательный процесс сделать более увлекательным; они играют исключительную роль в подготовке выпускника и обеспечивают социальную инвестицию в общем развитии страны.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Антони М. А. Интерактивные методы обучения как потенциал личностного развития студентов / М. А. Антони // Психология обучения. – 2010. – № 12. – С. 53 – 63.
2. Воронкова О. Б. Информационные технологии в образовании: интерактивные методы / О. Б. Воронкова. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2010. – 315 с.
3. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования : метод. пособие для русистов / Е. И. Пассов. – СПб. : Златоуст, 2007. – 199 с.

УДК 373.2:81'234

*Н. А. Ежкова,  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация*

### ДИАГНОСТИКА И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АППАРАТНЫХ МЕТОДОВ

Компьютерных программ, направленных на оказание помощи специалисту в процессе диагностики, достаточно мало. Применение компьютерных технологий в процессе диагностирования речевых нарушений позволит повысить уровень объективности получаемых данных, сократит временные затраты педагогов на оформление речевых карт, систематизирует документооборот специалистов, позволит сделать результаты диагностики доступными и наглядными для всех участников образовательного процесса (педагогов, родителей, детей). Это и делает тему данной работы актуальной.

*Цель* исследования – разработка методики диагностики и совершенствования фонетического компонента языковой системы у дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием аппаратных методов.

*Предмет* исследования – реализация вибрантов русского языка у дошкольников с общим недоразвитием речи.

*Объект* исследования – особенности реализации фонем /r/ и /r'/ у детей с общим недоразвитием речи, а также логопедическая работа с использованием компьютерных технологий, направленная на устранение девиаций произношения.

*Теоретическая значимость:* применение компьютерных технологий дает возможность объективно оценить состояние произносительной стороны речи, проводить сравнительные исследования не только внутри одной языковой системы, но и с системами других языков.

*Практическая значимость:* были сконструированы логопедические модели диагностической коррекционной работы, позволяющие проведение диагностики звукопроизношения при исследовании других аспектов речи; появилась возможность производить качественный анализ данных отсроченно.

В исследовании принимало участие четыре группы:

1. Экспериментальная группа (ЭГ) – дошкольники с ОНР, III – IV уровня развития речи в возрасте 6 – 6,5 лет, посещающие подготовительную группу речевого ДООУ. Из них 6 детей с выраженной псевдобульбарной дизартрией. Возраст детей 6 – 6,5 лет: 2 ребенка со стертой псевдобульбарной дизартрией. У 6 детей – моторная алалия. Состояние звукопроизношения детей, включенных в данную группу, характеризовалось разнообразными нарушениями звуков [r] и [r']. Остальные звуки ко времени проведения констатирующего эксперимента были поставлены, автоматизированы в самостоятельной речи или находились в стадии автоматизации.

2. Контрольная группа 1 (КГ1) – 4 дошкольника 6 – 6,5 лет без речевых нарушений, звукопроизношение которых окружающие оценивали как нормальное.

3. Контрольная группа 2 (КГ2) – 4 взрослых, непрофессиональные дикторы, речь которых слушателями оценивается как норма.

4. Контрольная группа 3 (КГ3) – 4 взрослых, профессиональных диктора, логопеда.

В создании методики исследования звукопроизношения у испытуемых были использованы материалы традиционных методик Г. А. Каше [3], Н. И. Соколенко [6], И. А. Матыкиной [5]. Для исследования состояния артикуляционной и мимической моторики использовались материалы Л. В. Лопатиной [4], Г. В. Дедюхиной. Обследования фонематического слуха проводилось при помощи методики Е. Ф. Архиповой [1].

С помощью программы Wave Assistant Pro, с использованием речевого материала, включенного в методику, была собрана речевая продукция испытуемых. Для обработки результатов использовались критерии оценки, наличия девиаций в произношении вибрантов, ГОСТ Р 50840-95 «Передача речи по трактам связи» [2].

По данным проведенного обследования можно сделать вывод, что таких видов произношения звуков [r] и [r'], как увулярный, латеральный, губно-губной, щечный, ни в одной группе не выявлено. Анализ результатов исследования показал, что детей с общим недоразвитием речи чаще всего фонемы /r/ и /r'/ произносятся фрикативизированно. Связано это с неправильной артикуляцией данных звуков.

У детей, входящих в контрольную группу 1, тоже встречаются фрикативизированные варианты произнесения вибрантов. Однако это не значит, что у этих детей данный звук девиантный.

У дошкольников с общим недоразвитием речи существуют недостатки звукопроизношения. Замена звука является девиацией для всех случаев. Фрикативизация звука не является девиацией в случае, если в изолированном виде испытуемый его воспроизводит в виде апикального вибранта. Количество использованных аллофонов зависит от качества контроля за речью, чем более рассеянно внимание говорящего, тем больше появляется флэпов и тэпов. А при спонтанной и быстрой речи могут

возникнуть и аппроксиманты, в то время как количество вибрантов снизится.

В результате исследования выяснилось, что существует два типа артикуляции звука [r], считающиеся нормой: апикальный и какуминальный.

Как показал анализ качества речи, самая четкая артикуляция у представителей КГЗ. Вероятно, это связано с их профессиональной деятельностью. В КГ2 показатели речи несколько ниже, чем в КГ1. Апикальные вибранты у них заменяются на тэпы или флэпы, а при рассеянном контроле над речью и вовсе аппроксимантами. Стоит отметить, что снижение качества речи с каждым заданием наблюдалось у всех контрольных групп. Однако, несмотря на «небрежность» речи, их речевой продукт воспринимается слушателями как норма.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 331 с.
2. ГОСТ Р 50840-95 «Передача речи по трактам связи» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://standartgost.ru/g/ГОСТ\\_P\\_50840-95](http://standartgost.ru/g/ГОСТ_P_50840-95).
3. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г. А. Каше. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с.
4. Лопатина Л. В. Система дифференцированной коррекции фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Лопатина Людмила Владимировна. – СПб., 2005. – 463 с.
5. Матыкина И. А. Речевой материал для автоматизации звука Р (слова, словосочетания, предложения, чистоговорки, стихи, тексты) [Электронный ресурс] / И. А. Матыкина. – Владимир, 2011. – Режим доступа : <https://mbdouds6.files.wordpress.com/2012/09/d180d0b5d187d0b5d0b2d0bed0b9-d0bcd0b0d182d0b5d180d0b8d0b0d0bb-d0b4d0bbd18f-d0b0d0b2d182d0bed0bcd0b0d182d0b8d0b7d0b0d186d0b8d0b8-d0b71.pdf>
6. Соколенко Н. И. Дидактический материал по исправлению недостатков произношения у детей. Альбом №4 (Звуки Р-Рь) / Н. И. Соколенко. – М. : Просвещение, 1966.

УДК 371.315.5:330.101.8

*В. С. Исакова,  
м. Полтава*

### ФОРМУВАННЯ ДІЛОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО СПЕЦІАЛІСТА ЕКОНОМІКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Сьогодні формує риси нової людини, яка визначатиме рівень культури майбутнього покоління. Підготовка молодших спеціалістів з економічного напрямку має відображати ті зміни, які відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства.

Для багатьох професійних сфер діяльності існують свої норми й правила комунікацій. Розуміння сутності феномена бізнес-комунікацій і володіння методами їхнього здійснення – це провідний чинник у досягненні ділового успіху. Ділова комунікація виступає як процес доцільний, тобто, вступаючи в контакт, комуніканти переслідують певні цілі й інтереси. Їхні інтереси можуть збігатися між собою або вступати в протиріччя. У першому випадку комунікативний акт вимагає від комунікантів мінімальних комунікативних навичок щодо вибору й здійснення необхідної стратегії. У разі розбіжності інтересів на результат комунікації впливають як особистісні особливості комунікантів, так і низка соціальних чинників, а також їхня

комунікативна компетентність, найчастіше зводиться до вміння впливати на співрозмовника у такий спосіб, щоб переконати в чинності своїх аргументів і домогтися здійснення власних інтересів [2; 4].

Ділова комунікативна компетентність молодшого фахівця економіки передбачає адекватну реакцію на контекст ситуації, правильну оцінку співрозмовника, а також його інтересів, особистих якостей, формування в нього позитивного сприйняття власної особистості. Ефективний менеджмент організації уможливується завдяки ефективним організаційним комунікаціям. Комунікаційний менеджмент – це самостійний вид спеціального менеджменту, що спрямований на пізнання й використання закономірностей обміну інформацією, знаннями й інтелектуальною власністю в процесі формування й розвитку соціально-економічних систем.

У процесі фахової підготовки майбутній економіст залучається до певного виду діяльності (виступ на конференціях, круглих столах, звіт про проходження практики на підприємстві тощо), вступає у відносини з іншими членами суспільства. Необхідність у спілкуванні є однією з найважливіших соціальних потреб, яка з розвитком особистості розширюється й поглиблюється за формою та змістом.

Міжособистісні стосунки як вияв соціальної активності особистості майбутнього молодшого фахівця економіки містять у собі можливість вибору різноманітних варіантів поведінки, різних способів діяльності, адекватних конкретним суспільним відносинам і тим умовам, за яких вони реалізуються.

Учені визначають основні принципи ефективного спілкування у фаховому середовищі:

1. *Спілкування за принципом «тут і тепер»*, головна ідея якого полягає в навчанні в групі, яка є своєрідним об'ємним дзеркалом, у якому учасник може побачити себе; у групі має існувати інтенсивний зворотний зв'язок, який ґрунтується на довірливому міжособистісному спілкуванні.

2. *Принцип персоніфікації висловлювань* полягає в добровільній відмові від безособових мовних форм, які допомагають у повсякденному спілкуванні приховувати власну позицію або ж уникати прямого висловлювання в небажаних випадках.

3. *Принцип активності*. Йдеться про реальне залучення кожного учасника до інтенсивної групової взаємодії з метою цілеспрямованого споглядання себе, партнера, групи загалом.

4. *Принцип ділового спілкування*. Передбачає створення сприятливих умов для довірливого спілкування, забезпечує групову динаміку, значною мірою визначає результативність занять.

5. *Принцип конфіденційності*, зміст якого міститься в рекомендації «не виносити» даних про спілкування за межі групи. Це сприяє встановленню довірливості учасників, упевненості, що зміст спілкування залишиться в межах цієї групи. Конфіденційність дає змогу групі зберегти свій дискусійний потенціал [1; 2; 4].

У таких обставинах формується ділова комунікативна культура майбутнього фахівця, що означає усвідомлення учасниками спілкування власних потреб та ціннісних орієнтацій, техніки вербального та невербального контакту, своїх перцептивних умінь, здатність сприймати навколишніх без упереджень і непорозумінь, бачення своїх можливостей з точки зору норм та цінностей інших соціальних груп та культур, усвідомлення власних почуттів та станів у зв'язку з впливом факторів навколишнього середовища.

Суттєвою ознакою комунікативної культури майбутніх молодших фахівців економіки є зворотний зв'язок, який в атмосфері взаємного піклування й довіри допомагає індивідуумам контролювати й виправляти неадекватну поведінку, дає інформацію про комунікаційні прогалини. Використовуючи зворотний зв'язок, можна

краще зрозуміти, як треба будувати свої взаємини з іншими людьми, удосконалити навички роботи з групою, подолати труднощі спілкування.

О. Тюптя визначає, що зворотний зв'язок у спілкуванні досягає мети за дотримання таких умов:

1) *описовий характер зворотного зв'язку*: не потрібно аналізувати чи критикувати поведінку людини, навіть якщо це дратує, треба лише винести судження про те, що конкретно не подобається. Разом з тим недостатньо торкатися лише поверхового шару відносин;

2) *невідкладність зворотного зв'язку*: більше користі він принесе тоді, коли людина готова вислухати, з'ясувати проблему. Несвоєчасність зауваження може викликати взаємну недовіру, заважати процесові пізнання й спілкування;

3) *специфічність зворотного зв'язку, а не узагальненість*: слід говорити прямо, конкретно й відкрито про проблему. Невизначені, опосередковані й обережні заяви некорисні і можуть лише ввести в оману, засмутити людину;

4) *релевантність зворотного зв'язку, потрібного й тому, хто отримує, і тому, хто дає*: можна просто попросити про зворотний зв'язок. Це становитиме значний внесок у формування конструктивних робочих стосунків;

5) *реалізація зворотного зв'язку в контексті групи (перевірка та регулювання)*: після того, як різні точки зору об'єднуються й порівнюються, можна виявити однакові й суперечливі позиції; у цьому разі зворотний зв'язок розширюється й стає об'єктивнішим;

6) *висловлювання з приводу таких властивостей, які можуть бути реально змінені*: зворотний зв'язок, який не можна використати, мало чого вартий. Корисно запропонувати альтернативні засоби поведінки, які допомогли б людині виявити нові варіанти й шляхи розв'язання проблем [3].

Отже, ділова комунікація – складний багатоплановий процес, сутністю якого виступає встановлення й розбудова спілкування між людьми, що зумовлено потребами спільної діяльності й обміном, інформацією, знаннями, інтелектуальною власністю. Своєю метою має вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння іншої людини.

Ефективне управління діловою комунікацією вимагає розбудови комунікаційного менеджменту, що виступає системою управління, яка через інтегровану комунікацію з цільовими аудиторіями, сприяє досягненню максимальної ефективності в усіх напрямках розвитку організації в умовах мінливого зовнішнього середовища.

Ефективний менеджмент неможливий без ефективних комунікацій як усередині організації, так і зовні. Комунікативна компетентність фахівця економіки як менеджера уможливорює його усвідомлення сутності комунікаційного процесу, забезпечує вміння усного й письмового спілкування й розуміння того, як середовище впливає на обмін інформацією. Оскільки ділова комунікація передбачає взаємодію двох або більше унікальних і складних систем, що відбувається в різних ситуаціях з використанням різних засобів і каналів спілкування, типологізація видів ділової комунікації може здійснюватися на різних підставах, за різними критеріями, а саме: за місцем, часом здійснення, за цілями, за ознаками предмета комунікації, за засобами спілкування, за джерелами регулювання комунікації тощо.

Сучасний стан суспільних процесів дозволяє констатувати той факт, що природне формування ділової комунікативної компетентності не повністю відповідає вимогам соціальної дійсності. Цю проблему дозволяє вирішити цілеспрямоване формування ділової комунікативної компетентності в процесі фахової підготовки.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении /

- Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
2. Крижанская Ю. С. Грамматика общения / Ю. С. Крижанская, В. П. Третьяков. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 108 с.
3. Тюття О. Комуникативна компетентність особистості / О. Тюття // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. – К. : Контекст, 2000. – С. 200 – 207.
4. Шавкун І. Г. Ділова комунікація: сутність та типологізація / І. Г. Шавкун // Гуманіт. вісн. ЗДА. – Запоріжжя, 2009. – С. 67 – 74.

**УДК 37. 370.176**

***Н. В. Карпинская,  
г. Луганск***

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

В гуманитарном образовании особый интерес представляет эволюция понятия «педагогическая технология», анализ которого позволяет прогнозировать развитие педагогической технологии как науки, ее тенденции в профессиональной подготовке специалистов высшей школы.

Еще Гиппократ предлагал использовать мимику и пластику для определения темперамента; идеи психологии выразительных движений нашли свое отражение в работах его знаменитого соотечественника Аристотеля «О возникновении животных», «Риторика». Диалоги великого философа Сократа содержат множество примеров искусного прикосновения к личности, когда ему удается стимулировать работу мысли, включить собеседников в дискуссию, научить производить самокоррекцию. Еще Демокрит замечал, что лучше побуждать к добродетели внутренним влечением и убеждением, чем назиданием, законом и силой. Марк Фабий Квинтиллиан писал: «Учение должно быть для него (ученика) забавою...» [2, с. 25].

В современной трактовке суждения античных авторов звучат так: оба говорят об отношении к процессу воспитания и образования, причем Квинтиллиан указывает на обязательность переживания успеха своей деятельности как важнейшего фактора, стимулирующего дальнейшее личностное развитие. При этом формы воздействия отбираются в соответствии со стремлением возбудить в обучающемся желание совершенствоваться.

Итальянский философ-утопист Т. Кампанелла в своей книге «Город солнца» проводит мысль о ненасилии в педагогическом воздействии и иллюстрирует ее примером технологического обустройства предметно-пространственного окружения. Французский гуманист М. Монтень замечает: «Желательно, чтобы он не только мог увлекать своим рассказом, но и слушал своего ученика». Высочайшего уровня технологического обобщения он достигает при описании «общения с другими», выделив в рекомендации следующее: не выставлять себя напоказ; воздерживаться в расхождении знаний; избегать заносчивости и др. [3, с. 124].

Одним из первых обнаружил идею технологизации учебного процесса выдающийся чешский мыслитель-гуманист, педагог, общественный деятель Ян-Амос Коменский, утверждая, что школа является мастерской, «живой типографией», которая «печатает» людей [1, с. 3]. Технология учебного процесса, по убеждению Я.-А. Коменского, должна гарантировать положительный результат обучения. Функционально она должна быть своеобразной дидактической машиной, которая, при условии правильного пользования ею, обеспечивала бы ожидаемый результат.

Представители «педагогике творчества» (Ф. Гансберг, Е. Линде, Г. Шаррельман) осуждали попытки влиять на неповторимую личность ребенка с помощью технологии. Будучи убежденными, что к каждой личности ребенка необходимо подбирать индивидуальные средства воспитания, они не признавали идеи и возможности создания педагогической технологии, которая могла бы стать ключом к душе ребенка. Л. Толстой, К. Вентцель, Л. Шлегер и др. отрицали возможность «технологизации» педагогического процесса, пропагандировали идею создания особого детского мира, «пробуждение души ребенка», стремление сохранить в человеке оригинальность и яркость детства, а успешность или неуспешность работы учебного заведения оценивали не на основании используемых технологий, а ввиду творческой направленности личности педагога на созданный им климат в процессе обучения и воспитания [4, с. 7].

В 20-х годах XX в. была создана комплексная наука о ребенке – педология, которая должна была стать антропологической базой педагогики. Именно в научных работах Г. Басова, В. Бехтерева, О. Ухтомского, С. Шацкого впервые употребляется термин «педагогическая технология». Элементами педагогической технологии считали также умение оперировать учебным и лабораторным оборудованием, использовать наглядные пособия. Нормативные педагогические знания выводили из педологии и выстраивали по схеме, согласно которой конкретные педагогические воздействия должны соответствовать конкретным условиям воспитания и возрастным особенностям ребенка.

Трансформация научного термина «технология в образовании» в категорию «педагогическая технология» соответствует изменению его содержания, который охватывает четыре периода: 1) 1940 – 1960 – характеризуется появлением в высших учебных заведениях США разнообразных технических средств получения информации (от записи и воспроизведения звука в проекции изображения), объединенных понятием «аудиовизуальные средства»; 2) 1960 – 1980 – отмечается возникновением и использованием технологического подхода, теоретической базой которого стала идея программированного обучения. Было обосновано и начато использование новейших аудиовизуальных средств обучения: электронных классов, учебных машин, лингафонных кабинетов, тренажеров и др. В 70-е годы специалисты по вопросам программирования образования находят общий научный язык в рамках новой дисциплины «педагогическая технология» (ПТ); 3) 1980 – 1995 – характеризуется расширением базы педагогической технологии. Обосновывается теория телекоммуникаций, педагогическая квалиметрия, системный анализ и новые достижения психолого-педагогической науки: новые результаты в психологии обучения; теория управления познавательной деятельностью студентов; новые формы организации обучения в высшей школе; научная организация труда преподавателей. Меняется методическая основа педагогической технологии, осуществляется переход от вербального (словесного) в аудиовизуальное обучение; 4) с 1995 г. – отражает эволюцию понятия «педагогическая технология», которое широко проникает в сознание педагогов.

На основе вышесказанного можно сделать следующий вывод: историю становления педагогической технологии в определенной степени воспроизводит такая схема: замысел внедрить инженерный подход («инженерная педагогика») – технические средства в учебном процессе – алгоритмизация обучения – программированное обучение – технологический подход – педагогическая технология (дидактический аспект) – поведенческая технология (аспект воспитания). Но не все слагаемые педагогической технологии смогли внедриться в современное образование. Особенно сложным является создание технологии педагогического взаимодействия.

Таким образом, технологии педагогического взаимодействия, пройдя

положительную динамику в системе не только среднего, но и высшего образования, требуют дальнейшего изучения и рассмотрения в трех аспектах – научном, процессуально-описательном и процессуально-действенном, что будет способствовать новому видению субъектно-субъектных отношений в системе преподавания и получения знаний.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Коменский Я.-А. Великая дидактика / Я.-А. Коменский. – М. : Гос. уч.-пед. изд-во РСФСР, 1939. – 321 с.
2. Корнилова Е. Н. Риторика – искусство убеждать. Своеобразие публицистики античной эпохи / Е. Н. Корнилова. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 208 с.
3. Мицкевич А. А. История происхождения и становления «технологий обучения» в отечественной и зарубежной педагогике [Электронный ресурс] / А. А. Мицкевич // Гуманитарные научные исследования. – Режим доступа : <http://human.snauka.ru/2011/10/104>.
4. Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru>

УДК 378.147:81'25

*Ю. А. Петросян,  
г. Луганск*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ СТРАН ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ**

В условиях расширения межнационального общения стремление к овладению иностранными языками приобретает все большее значение. Знание иностранных языков, в особенности в качестве специальности, все более становится дополнительным источником познаний в истории, культуре, экономике стран, язык которых изучается. Поскольку, овладевая языковыми навыками вообще, а на профессиональном уровне вдвойне, человек получает доступ к совсем новому, недоступному ранее пласту культуры и истории. А формирование познавательного интереса к истории и культурному наследию может стать как фактором становления личности самого переводчика, как всесторонне развитого субъекта социума, так и его роли носителя культуры страны изучаемого языка.

Помимо принципов воспитывающего обучения, научности, активности, наглядности, системности, последовательности, индивидуального подхода наиболее интересным является принцип развивающего обучения в современной педагогике. В ходе целенаправленной работы с использованием этого принципа при изучении иностранных языков студенты вовлекаются в языковую деятельность, развивающую их познавательный интерес, пытливость, стремление к усвоению нового, творческие способности. Понятие «интерес» формулируется как «реальная причина социальных действий, событий, свершений, которая стоит за непосредственными побуждениями – мотивами, помыслами, идеями и т. д. – индивидов, принимающих участие в этих действиях, социальных групп, классов» [1, с. 213].

Познание – это «высшая форма отражения объективной реальности. Познание не существует вне познавательной деятельности отдельных индивидов, однако последние могут познать лишь настолько, насколько освоят выработанную объективированную систему знаний, переданных от одного поколения к другому» [Там же, с. 506]. Таким



образом, формирование познавательного страноведческого интереса, особенно профессионально ориентированного, при обучении будущих переводчиков имеет огромное значение.

Одним из наиболее важных средств формирования познавательного интереса к историческому и культурному наследию стран изучаемого языка является лингвострановедение как раздел страноведения. «В нем факты культуры изучаются не отдельно, а в своем отображении в фактах языка» [1, с. 23]. Развивая познавательный интерес, лингвострановедческий подход позволяет формировать страноведческую компетенцию, то есть навыки и умения аналитического изучения культуры других народов в сопоставлении с культурой своей страны.

Для американских исследователей в сфере преподавания английского языка как иностранного характерным является настойчивое стремление ознакомить студентов с окружающей действительностью страны изучаемого языка через сам язык в процессе его изучения. Именно лингвострановедческий подход к изучению языка характеризуется тем, что он не отделяет от изучения цивилизации, а особый акцент делается на социальную природу языка. Именно поэтому большое внимание уделяется использованию страноведческого комплекса в процессе усвоения языкового материала, а каждое занятие по изучению иностранного языка должно быть своего рода погружением в общечеловеческую культуру.

На каждом занятии, направленном на приобретение языковых навыков, всегда должна воспроизводиться ситуация страноведческого характера. В первую очередь потому, что сам принцип ситуативно-тематической организации речевого материала допускает его подбор и распределение для отработки в условиях, максимально приближенных к «живому» языку. Природный «живой» язык используется в конкретной обстановке – ситуации общения. Типы высказываний обусловлены определенными ситуациями. В них раскрываются отношения собеседников, а не предметы, окружающие их. Именно взаимоотношения собеседников побуждают их к конкретным языковым шагам, порождают потребность просить, убеждать, выяснять.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что изучение какого-либо иностранного языка может стать основой понимания истории, традиций и культуры другого народа. С учетом реалий сегодняшнего дня, когда знания иностранных языков часто вовсе являются объективной необходимостью, использование дополнительного страноведческого материала при изучении языка крайне необходимо. Нередко новая, интересная и доступная для восприятия информация может послужить мощным стимулом как к изучению самого языка, так и для формирования познавательного интереса к истории и культуре стран изучаемого языка. А познавательный интерес такого рода, в свою очередь, позволит человеку приобщиться к мировой культуре и истории, что имеет немалое значение в становлении человека как личности.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Крупко А. Г. Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку как фактор развивающего обучения / А. Г. Крупко // Ин. яз. в шк. – 2003. – № 6. – С. 20 – 26.
2. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 1993. – 912 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ АВТОБИОГРАФИЧЕСКИХ  
ТЕКСТОВ ФРАНЦУЗСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ  
ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ**

Процесс обучения в системе высшего образования на современном этапе невозможен без использования разнообразных методов, форм и видов работы, результатом чего является совокупность полученных знаний, навыков и умений, которые сами по себе не формируются, а достигаются благодаря эффективности учебной деятельности. Заметную роль в этом могут сыграть применяемые новые инновационные технологии.

Обучение чтению на иностранном языке по праву занимает значительное место в развитии лингвистических компетенций учащихся. В условиях высшей школы традиционно принято организовать три основных вида работы с текстом: чтение в аудитории (аудиторное), так называемое «домашнее» чтение, общее для всех, но подготавливаемое непосредственно во внеаудиторных условиях, и чтение индивидуальное (самостоятельное, личностное).

При изучении французского языка на уровне продвинутого этапа предметом для чтения и последующего лингвистического анализа может стать текст, написанный в жанре автобиографии.

Выбор аутентичного автобиографического текста как материала для отработки различных видов речевой деятельности обусловлен несколькими факторами. Текстовый аутентичный фрагмент позволяет:

1. сформировать у изучающих иностранный язык умение читать, осмысливать и интерпретировать художественное произведение автобиографического жанра на языке оригинала;
2. развивать способность инициировать речь (письменную и устную) в связи с содержанием и формой текста художественного произведения жанра автобиографии;
3. выявлять, понимать и идентифицировать лингвокультурные особенности, заложенные в тексте, развивая при этом лингвострановедческую компетенцию обучающегося;
4. развивать филологическую компетенцию, которая предполагает формирование способности учащегося посредством лингвистического анализа текста понять особенности жанра автобиографии;
5. качественно повышать мотивацию изучения языка.

Разнообразие произведений, традиционно причисляемых к автобиографическому жанру во французской литературе, позволяет делать достаточно обоснованный и целевой выбор аутентичного материала. В качестве источников основной акцент был сделан на сочинениях авторов рубежа веков (XIX – XX), XX – XXI веков, а именно: А. Жида («Если зерно не умрет...»), Ж. Перека («W, или Детское воспоминание»), Н. Саррот («Детство»), Ж.-П. Сартра («Слова»), М. Лейриса («Возраст мужчины»), А. Макина («Французское завещание»), Ф. Бегбедера («Французский роман») и других писателей, чьи произведения всецело соответствуют жанровой принадлежности.

Данный выбор обусловлен также следующими факторами:

- во-первых, необходимостью «открытия» и популяризации автобиографического творчества авторов разных литературных школ и поколений;
- во-вторых, изучением жанра автобиографии как одного из ведущих

литературных жанров в истории мировой литературы, в том числе французской;

– в-третьих, отнесением анализируемого текста произведения к жанру автобиографии на основе характерных признаков, присущих данным видам текстового материала, и отличительными особенностями лингвистической работы с ними.

Материал для аудиторной работы представлен в виде учебно-методического досье (или DP – dossier pédagogique).

Кроме обязательного аутентичного текста и задания *lecture-introduction* в предлагаемое DP входят несколько видов работ (или *activités*) с наличием упражнений для их выполнения в устной и письменной формах (*expressions écrite et orale*). К таковым относятся, например, блоки заданий, направленных на определенные виды и аспекты деятельности: *Compréhension du texte; Enrichissement lexical; Elaboration d'un document; Exercices d'application*, которые состоят из:

1. упражнений на качество понимания текста (выполняются преимущественно в устной форме);

2. грамматических упражнений (каждый комплекс упражнений предполагает выполнение заданий как в устной, так и в письменной форме и составляется с целью повторения и закрепления грамматического материала, изученного ранее в курсе учебной программы);

3. упражнений на отработку и закрепление новой лексики (выполняются в устной и письменной форме);

4. упражнений на развитие навыков выхода в коммуникацию в соответствии с заявленной темой разговорной практики (выполняются в устной форме);

5. заданий в рамках деятельностного подхода в обучении с выходом в проектные виды работ (выполняются в устной, письменной, мультимедийной формах).

Очевидно, что разнообразные виды и типы упражнений способствуют развитию необходимой лексико-грамматической ориентации в художественном автобиографическом тексте и облегчают его адекватное понимание. Вместе с тем ряд произведений на настоящий момент не имеют официального перевода на русский язык, что также послужило одним из факторов при выборе текстовой составляющей досье.

В заключительном блоке представлены задания, связанные с проблематикой изучаемого аутентичного текста, а также непосредственно самого литературного жанра автобиографии и стиля автора: *Etude de la langue, du genre, du style d'auteur*.

Содержание разработанного DP является, на наш взгляд, актуальным и интересным с точки зрения поставленных задач. Оно позволяет активизировать уже имеющиеся языковые, культурологические, историко-литературные знания, а также приобрести новые. Использование оригинальных текстов автобиографического жанра в обучении французскому языку направлено в том числе на развитие познавательной и творческой активности студентов в освоении учебного материала, стимулирует самостоятельность мышления, побуждает к инициативной речи, в которой отображаются субъективные взгляды обучающихся, их интересы и жизненная позиция.

**ФАСИЛИТАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ КАК КРИТЕРИАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Обобщив векторы развертывания исследовательского интереса к проблематике фасилитации, обратим внимание, что данное понятие используется учеными в основном для характеристики процессов и/или явлений, как фактор или условие, влияющее на межличностное взаимодействие. В этом контексте термин дифференцирован на «фасилитационное взаимодействие» (О. Димова), «фасилитационное общение» (А. Врублевская, В. Сумина), «фасилитативное влияние» (Г. Балл, А. Кондрашихина), «фасилитативную компетентность» (А. Левченко Т. Сорочан), «экофасилитацию» (школа П. Лушина) и др., синтезированной характеристикой которых является определенная специфика, способствующая интенсификации, улучшению, внесению положительных изменений в процесс исследуемых феноменов.

Анализ современных психолого-педагогических исследований показывает, что в аспекте определения специфики профессиональной деятельности специалиста значение приобретает уточнение в понимании ключевых понятий, отражающих гуманистические направления современного воспитания: «педагогическая помощь», «педагогическая поддержка», «педагогическое сопровождение» (Т. Анохина, В. Бедерханова, А. Газман, Н. Крылова, И. Фрумин, С. Юсфин и др.). В этом ракурсе педагогический смысл феномена «фасилитация» дополняет чаще не столько содержательно, сколько синонимично тезаурус педагогических терминов «педагогическая поддержка», «педагогическое сопровождение». Фасилитация трактуется как совместно-пассивное взаимодействие, где фасилитатор рассматривается как нейтральное лицо, не имеющее права принимать решения и вмешиваться в суть вопроса. Перечень приведенных характеристик дополняет понятие уточнением, что фасилитация – это «некий стиль работы» преподавателя-модератора, а раскрытие его содержания – через перечень этических норм и приемов конструктивного общения.

Соглашаясь с И. Авдеевой [1], предлагаем толковать фасилитационное взаимодействие преподавателя-куратора и будущих переводчиков-международников как критериальную характеристику гуманистического личностно ориентированного образовательного процесса. Создание в высшей школе гуманистической образовательной среды обеспечивает условия для осознанного вовлечения студентов в учебный процесс и требует пересмотра роли отдельных участников в его реализации. Образовательная среда вуза – это внутренняя структура образовательной реальности; порядок, формирующий иерархию информационных потоков, систему коммуникативных пространств и педагогических отношений. Таким образом, фасилитация выступает определяющим фактором личностно ориентированного образования, неким условием, где ведущую роль в организации обучения как «взаимовлияния людей, повышающего их активность» выполняет преподаватель-фасилитатор.

Фасилитационное взаимодействие между субъектами образовательной среды в подсистеме «преподаватель – студент» должно выражаться в признаках совместного принятия решений. «Принятие решения в совместной деятельности является

ускоренным, смоделированным в специальных условиях процессом перерастания теоретического знания в нормативное, а из него в личностное. Кроме внешней, продуктивной стороны, общение на интерактивном уровне порождает глубокие личностные смыслы. Оно позволяет каждому участнику совместной работы реально оценить сильные и слабые стороны, определить соответствие своих притязаний возможностям, правам, свободам и интересам других. Наряду с этим оно обнаруживает весомость, ценность действий, знаний каждого участника взаимодействия в создании общего продукта с учетом их смыслов и возможностей. Оценка этого вклада со стороны всех участников совместной деятельности приносит удовольствие и побуждает личность снова искать и находить условия для ее осуществления. В результате отражения всех обстоятельств, создаваемых общей деятельностью, в сознании человека начинает складываться новая схема последовательности действий, гуманистически окрашенных норм общения, освоение которых позволяет сознательно выстраивать свою деятельность в направлении создания продукта, который может получить общественное признание приемлемыми для всех способами» [2].

Следовательно, проекция упомянутого выше на плоскость образовательной среды вуза позволяет утверждать, что важнейшей задачей преподавателя становится не доминантно вмешательское формирование положительных черт мышления, характера и поведения будущих специалистов, а создание условий для инициации и осуществления их личного ценностного выбора. При таком подходе к целям образования фасилитация как создание специфической социальной ситуации развития способности к осознанному учению становится существенной характеристикой педагогического процесса, способом его реализации.

Учебный процесс должен выступать как субъект-субъектное взаимодействие, в котором преподаватель занимает ровную, не доминантную, но активную и заинтересованную диалоговую позицию. Определение содержания и места фасилитации в гуманистической педагогической деятельности обуславливает необходимость объединить идеи «ненавязчивой помощи», свободы выбора, опосредованного влияния и идеи активного педагогического действия, управления учебно-воспитательным процессом, поскольку стихийное приспособление социальной позиции студента происходит больше в режиме психологической защиты, нежели в процессе творческого, позитивно актуального для личности вхождения в новую стадию развития, а овладение профессиональными знаниями не становится источником и механизмом позитивных личностных изменений.

Завершая, подчеркнем, что личностная ориентация профессионального образования требует изменений в методологии и методике профессиональной подготовки, а именно в реализации образовательного процесса как фасилитации индивидуальной субъектной активности будущих специалистов, в нашем случае переводчиков-международников. Гуманистический аспект субъект-субъектного взаимодействия заключается в том, что акцент нужно делать не на решении ситуации (что, безусловно, важно в контексте обучения наукам), а на инициации активности участников, связанной с личным выбором. Указанный контекст взаимодействия обучающего и обучаемого отражается, по нашему мнению, в категории «фасилитационное взаимодействие».

### ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева І. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи : навч. посіб. для студ. ВНЗ / І. М. Авдеева, І. М. Мельникова. – К. : Професіонал, 2007. – 293 с.
2. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 /

### ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

*Если XX век был веком социальных трансформаций, то XXI веку нужно стать веком социальных и политических инноваций, чья природа не может быть ясна нам сейчас так, как очевидна их необходимость.*

*Питер Друкер [4]*

Обеспечение инновационной деятельности педагогов предполагает исследование группы вопросов, включая выявление социокультурных, нравственно-духовных факторов, детерминирующих потребность в расширении инновационной деятельности и новом социальном типе личности учителя, способного к ее реализации. Необходимо выявление в связи с этим особенностей развития педагогического профессионализма и возможностей повышения его инновационного потенциала в массовой практике, выработка методических рекомендаций по переводу научных инноваций в массовую практику.

Одна из главных задач педагогической деятельности состоит в том, чтобы передавать культурное наследие человечества новому поколению. Поэтому создание условий для развития высокой личной культуры является обязательной составляющей учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении.

Инновационно-педагогическая деятельность обладает рядом особенностей, вносящих коррективы в систему общих требований к подготовке учителя.

Базовыми для разработки данной проблемы являются исследования общих закономерностей учебно-воспитательного процесса в высшей школе, технологий обучения и воспитания студентов, моделей личности и деятельности специалиста (О. С. Анисимов, С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, В. А. Болотов, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, И. И. Легостаев, А. К. Маркова, Н. Н. Нечаев, Н. Д. Никандров, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, Э. И. Сокольникова, Н. Ф. Талызина и др.).

Принципиальное значение имеют исследования по теории и практике педагогического образования (Е. П. Белозерцев, С. Г. Верилловский, Г. Н. Волков, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, Е. А. Леванова, М. М. Левина, Б. Т. Лихачев, А. И. Пискунов, Л. С. Подымова, В. А. Сластенин, Г. С. Сухобская, Е. Н. Шиянов и др.).

В последние годы заметно активизировались исследования в области профессиональной культуры (И. А. Зимняя, И. С. Ладенко, И. М. Модель, И. Е. Панова, Л. Г. Рапацкая, Г. Н. Соколова и др.). Все более осознаются и теоретически рассматриваются вопросы формирования различных видов профессиональной культуры педагога в исследованиях Т. Н. Бондаревской, В. А. Кан-Калика, В. В. Краевского, В. В. Лебединского, М. М. Левиной, В. А. Ситарова, В. А. Сластенина, В. Э. Тамарина и др. Исследование проблем педагогической

культуры нашло отражение в ряде работ зарубежных ученых (У. Берч, И. Глимффорд, А. Гропле, А. Депард, С. Киль, Ч. Канаппер, Л. А. Уайт и др.).

Определению целей и задач педагогической и управленческой инноватики посвящены исследования В. П. Беспалько, М. В. Кларина, Л. С. Подымовой, М. М. Поташника, А. И. Пригожина и др. Раскрытию общих особенностей педагогических инновационных явлений посвящены работы В. И. Журавлева, В. И. Загвязинского, В. И. Слободчикова и др.

В рамках инновационных процессов и гуманизации образования изучены личностно-аксиологический подход к профессиональной деятельности (С. А. Анисимов, И. Н. Никитин, Б. О. Толмачев, В. А. Слостенин), технологизация процесса обучения в вузе (В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, М. М. Левина, А. И. Мищенко, А. И. Пискунов, Л. Ф. Спирин, Н. Е. Щуркова), инновационные подходы в системе высшего образования (В. А. Крутецкий, И. В. Страхов, Л. С. Подымова, В. А. Слостенин, М. Н. Шардаков).

Понятие инновационной культуры наиболее тщательно разработано в социологии. В социологических словарях под инновационной культурой обычно понимается устойчивая система норм, правил и способов осуществления нововведений в различных сферах жизни общества, характерная для данной социокультурной общности. В этом контексте инновационная культура является механизмом инновационного поведения как особого типа индивидуального или группового поведения, для которого характерны инициативность и систематическое освоение новых способов деятельности [3].

Инновационная культура личности отражает целостную ориентацию человека на инновационную деятельность, эта ориентация проявляется «в мотивах, знаниях, умениях и навыках, а также в образах и нормах поведения» [2, с. 60].

Базой инновационной культуры педагога являются общекультурные качества личности:

- 1) духовность;
- 2) гражданственность;
- 3) эрудиция.

Поскольку все они пронизывают содержание образовательного процесса, составляют его атмосферу, они должны постепенно становиться и свойствами учащихся.

Инновационная культура – это сформированная готовность педагога к целенаправленному поиску и получению новых знаний.

Какие же именно качества прежде всего необходимы для формирования инновационной культуры педагога? Выделяют три группы таких свойств личности:

- 1) отношение к детям как развивающимся субъектам;
- 2) культура человеческого взаимодействия;
- 3) отношение к себе как развивающемуся субъекту.

В то же время накопленный в педагогике и смежных с ней науках значительный теоретический и фактический материал не дает полного представления о формировании инновационной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки в вузе, слабо разрабатываются проблемы целостного учебно-воспитательного процесса, недостаточно раскрываются научно обоснованные пути формирования инновационной культуры педагога. В настоящее время система профессиональной подготовки педагога в вузе в целом не обеспечивает формирование инновационной культуры будущего учителя.

Активная модернизация системы образования способствует актуализации проблемы развития инновационной культуры педагога. Проявляется прямо пропорциональная зависимость между уровнем инновационной культуры и

эффективностью реализации профессиональной деятельности. Инновационная культура педагога выступает в роли обязательной составляющей профессионального мастерства. В современном обществе повышение качества образования является одним из ведущих приоритетов. В связи с этим всё актуальнее становится вопрос об эффективности педагогических инноваций. Определяющая роль в этом отводится личности педагога.

В условиях большой инновационной свободы особое значение приобретают профессионально-личностные качества, совокупность которых образует инновационную культуру педагога [1].

К сожалению, о понимании педагогом себя как личности, способной к развитию, часто говорят только в профессиональном плане. Однако рассмотрение себя как человека, развивающегося к лучшему, осмысленно и целенаправленно обретающего позитивные изменения, новые способности и черты характера, очень важно. Обновление окружающей жизни без обновления себя невозможно. Это взаимосвязанные процессы [2].

Путь профессионального развития педагога – это постепенное, сложное восхождение от начинающего учителя до истинного творца, субъекта профессиональной деятельности. Высокий уровень развития инновационной культуры необходим педагогу для реализации всех трех глобальных целей образовательного процесса: обучения, воспитания и, особенно, развития учащихся. Она выступает важной характеристикой педагогической культуры учителя, одним из неотъемлемых показателей его профессионализма.

В процессе изучения проблемы формирования инновационной культуры выявился ряд противоречий между:

- потребностями общества в квалифицированных специалистах, со сформированным достаточно высоким уровнем инновационной культуры и неразработанностью научно-методических основ ее формирования в процессе профессиональной подготовки;

- имеющимся потенциалом психолого-педагогических средств формирования инновационной культуры личности будущего педагога и недостаточной научно-теоретической и практической разработанностью системы их реализации в процессе профессиональной подготовки;

- значительным ростом интереса со стороны педагогов-практиков к инновационным педагогическим технологиям, стремлением использовать инновации в своей профессиональной деятельности и несформированностью у большинства учителей инновационной культуры.

Таким образом, я считаю, что системе образования необходимо научно обоснованное определение концептуальных основ и педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования инновационной культуры будущего педагога в процессе профессиональной подготовки.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева Е. Д. Инновационная культура педагогов [Электронный ресурс] / Е. Д. Афанасьева, Л. Г. Борисова // Электронный журнал «Имидж». – Режим доступа : [http://image.websib.ru/05/text\\_article.htm237](http://image.websib.ru/05/text_article.htm237).
2. Николаев А. Инновационное развитие и инновационная культура / А. Николаев // Проблемы теории и практики управления. – 2001. – № 2. – С. 57 – 63.
3. Энциклопедия социологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://slovari.yandex.ru/dict/sociology>.
4. The Atlantic Monthly – 1994. Перевод на русский язык подготовлен Татьяной



Лопухиной [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. – Режим доступа : <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/2506>

**УДК 378.147:376.37**

**Т. А. Титова,  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация**

### **О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И РЕЧЕВЫХ ОШИБКАХ СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИИ**

Современное общество стремится получить квалифицированного и грамотного специалиста, умеющего решать проблемы, связанные с его профессиональной деятельностью, специальностью. Как отмечает Н. С. Беляева, «достижение высокого уровня профессиональной компетентности представляет собой стратегическую цель профессионального педагогического образования» [1, с. 11]. Такой подход был всегда.

Россия, подписав в 2003 году Болонское и Копенгагенское соглашения, целью которых было вхождение ее в европейское образовательное пространство, начала процесс активной модернизации высшей школы. Появились многочисленные работы, посвященные как модернизации вузовского образования, так и формированию профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов (Маринич Е. Е., 2012; Султанова Р. М., 2005; Стахова Л. Л., 2010 и др.).

Под профессиональной компетентностью будущих учителей-логопедов, как правило, понимается высокий уровень общетеоретических знаний, практических навыков и определенных компетенций (общепедагогической, специальной, технологической, коммуникативной и рефлексивной), что позволит ему на высоком уровне выполнять свои профессиональные обязанности, которые определены образовательным стандартом нового поколения.

Однако, как показывает опыт работы в вузе, необходимо модернизировать и школьное образование с тем, чтобы уровень знаний современных школьников и будущих студентов по русскому языку и литературе соответствовал университетскому уровню. Многие студенты уже на начальном этапе обучения испытывают значительные трудности, особенно при восприятии и воспроизведении текстового материала.

Преобладающим типом лексических ошибок у студентов являются трудности понимания значения слов и, как следствие, неправильное употребление слов в речевом контексте. Например: «дети с ЗПР допустили допустимое количество ошибок», «организационное поражение при сенсорной алалии», «акустико-гнозисная сторона речи», «у ребенка появляются зачатки речи», «поражение тройничного нерва», «нужно укрепление дыхания», «фонематическое воспроизведение нарушено негрубо», «нарушение восприятия мыслительной речи», «бывает предикативный и объективный словарь» и др.

Процесс овладения профессиональной лексикой оказывается сложным и растянутым по времени, к концу обучения не все студенты могут правильно воспроизводить термины. Например: «тифтолог, фитолог, олигофрен, алеврофенопедагог, тихлопедагог, суперпедагог», «в развитии ребенка выделяется фенатальный, фетальный, эмбрионатальный, эмбриологический период», «у ребенка идет воспринимание звуков, наблюдаются содружные движения».

Трудно не согласиться с О. Е. Грибовой в том, что «неполноценность аналитических механизмов при восприятии текста... может выступать в качестве первичного механизма, препятствующего формированию языковой способности. Недифференцированное восприятие обращенной речи может обуславливать

несформированность морфологических и фонематических обобщений, что в свою очередь препятствует формированию набора языковых средств, соответственно приводит к недостаточности языковой компетенции» [2, с. 37].

Отсутствие языкового чутья, несформированность связной речи приводят к трудностям составления высказываний: «Надо смотреть, насколько сформированы губы и язык. Если вместе с глазами движется язык, то это дизартрия»; «Обследование мышечного тонуса языка и наличия патологической симптоматики»; «Степан С. не имеет отягощенности беременности, но отмечается грудное вскармливание до 2 лет» или «Таким образом, стертая дизартрия у представленных детей в экспериментальной группе имело органическую основу»; «К концу фразы речь при мозжечковой дизартрии тухнет»; «Работу над звуками проводит логопед. Его коррекция направлена на нарушенный звук. Работа заключается в постановке мышц», «Словарный запас происходит только существительных», «Если из спинно-мозгового канала не выходит мозг, то правильно формируется осанка».

В письменных работах студентов-бакалавров и студентов-магистров встречаются аграмматизмы, свидетельствующие о несформированности синтаксических и морфологических обобщений. Например: «У дошкольников ЭГ имело место неаргументированного отказа выполнения задания, посвященного проверки языкового чутья, восприятия и понимания словообразовательных форм», «Язык несет важную роль в образовании звуков», «Выделяют различные степени овладения лексикой: 1 степень – обобщающая. Ребенок может обозвать, например, цветы. Сделать обобщающие слова с 3 до 4 лет. 4 степень – подростковый период».

О. Е. Грибова, опираясь на данные экспериментального исследования, проведенные в начальных и старших классах общеобразовательной и коррекционной школы 5 вида, отмечает, что «одним доказательством того, что ребенок ориентируется на формальную оболочку вербального материала (план выражения), а не на его семантическую сторону (план содержания), является воспроизведение отдельных слов и словосочетаний дефектным образом так, как он это услышал, даже если воспроизводимые по образцу слова или словосочетания для него не вполне понятны... У учащихся с устойчивой формой ОНР существует специфическая стратегия нерасчлененного восприятия вербального материала, а также отмечается более позднее становление стратегий расчлененного восприятия текста, которые, однако, имеют выраженную специфику» [Там же, с. 33].

Таким образом, разнообразные лексико-грамматические ошибки в устной и письменной речи студентов можно расценить как проявления устойчивой формы общего недоразвития речи, что может свидетельствовать о несформированности или неполноценности механизмов восприятия и анализа речезыковых единиц, о несформированности механизмов программирования и контроля в дошкольном и школьном возрасте.

Именно поэтому, говоря о формировании профессиональных компетенций и компетентности будущих учителей-логопедов, не стоит забывать о том, что требования, предъявляемые к уровню их знаний и умений в области родного языка, должны быть чрезвычайно высокими, поскольку им предстоит выполнять сложнейшую по своей сути работу – исправлять нарушения устной и письменной речи различного патогенеза. Представители Министерства образования РФ заявляют о том, что модернизация образования в российских школах проходит благополучно, что уровень образования повышается, а теперь также успешно пройдет модернизация образования и в высших учебных заведениях. А баллы по ЕГЭ снижаются.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Беляева Н. С. Система формирования профессиональной компетентности учителя в процессе педагогической деятельности / Н. С. Беляева // Проблемы и перспективы развития образования : материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апр. 2011 г.). Т. I. – Пермь : Меркурий, 2011. – С. 11 – 14.
2. Грибова О. Е. К проблеме анализа феномена устойчивой формы общего недоразвития речи / О. Е. Грибова // Онтогенез речевой деятельности. Норма и патология. – М. : Прометей, 2005. – С. 30 – 38.

**УДК 81'272:004****Е. Н. Харченко,  
г. Луганск****СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ  
ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ**

Новая коммуникативная среда в рамках интернет-дискурса активно развивается, и в современном обществе активно себя проявляет тенденция к изменению социолингвистических норм в пространстве виртуального общения. Изучение Интернета сегодня обусловлено поиском новых парадигм в жизни, культуре, науке, а также коммуникативными изменениями в мире.

Актом виртуальной коммуникации можно назвать процесс, в котором участвуют два и больше участников, объединенных общей целью обмена информацией, и реализуют его с помощью виртуальных коммуникативных технологий, лидером среди которых является глобальная сеть Интернет [2]. Современный Интернет имеет много социальных и культурных граней. Он является универсальной средой для общения, развлечений, обучения, бизнеса и т. д. В целом Интернет – это отражение современного общества и мировосприятия.

*Целью работы является исследование социума и характеристика различных социолингвистических новообразований социолекта (на материале социальной сети «ВКонтакте» (группы «Луганск – наш город»)).*

По мнению В. К. Нестерова, социум сети Интернет – это группа людей, взаимодействие которых происходит в основном в глобальной компьютерной сети. Социумы сети необходимо отличать от социальных агрегатов, ведь обязательной характеристикой интернет-социума является осведомление своей общности, где члены социума связаны единой идеологией, традициями. В основном возникновение социумов в сети происходит следующим образом: создается та или иная программная оболочка, позволяющая осуществлять коммуникацию, затем этот ресурс посещают (или не посещают) пользователи глобальной сети, и в результате взаимодействия постоянных пользователей этого ресурса социальный агрегат трансформируется в социальную группу [3].

Феномен интернет-коммуникации оказался в сфере научного осмысления не так давно. Это связано с тем, что сам тип такой коммуникации возник лишь в 90-е гг. XX в., однако, возникнув, интернет-коммуникация быстро стала одним из наиболее востребованных видов коммуникативного взаимодействия. Пространство компьютерных коммуникаций к настоящему моменту рассматривается как открытая коммуникативная среда со специфическими условиями общения, включающая значительное количество участников.

Среда интернет-коммуникаций дает возможность исследовать речевое поведение в новых коммуникативных условиях и позволяет проследить, каким образом трансформируются нормы социального взаимодействия, так как речь в

коммуникативном пространстве Интернета выполняет две первичные социальные функции: функцию социальной диагностики – идентификацию коммуникантов по социальным параметрам; функцию социального моделирования – формирование собственного социального образа в коммуникации.

Не вызывает сомнений, что речь Интернета является одной из разновидностей социолекта, однако, по нашему мнению, такое обобщение является несколько неадекватным. Ведь речь Интернета весьма неоднородна, и в ней можно выделить нескольких социолектов, которые при дальнейшем рассмотрении могут быть разделены на еще меньшие части. Социальные группы Интернета достаточно нестабильны, они постоянно меняются. Социолекты взаимодействуют, переплетаются, и определить границу между ними довольно трудно, однако вполне возможно. По утверждению А. Е. Войкунского, «Интернет представляет собой уникальный полигон, на котором разворачиваются опыты естественного языка» [1, с. 1].

Интернет и компьютерные игры являются источниками пополнения лексики молодежного жаргона и общего сленга в языке. Компьютерный жаргон служит частным примером взаимодействия субстандартных языковых образований и взаимопроникновения их лексических единиц. Он имеет свою область употребления – общение посредством компьютера в неофициальной и непринужденной обстановке. Однако чаще всего жаргон употребляется в целях повышения выразительности речи, для передачи эмоций и оценки личностью. Существуют разные способы образования жаргонизмов. Распространенным способом является трансформация какого-либо термина, как правило, большого по объему или такого, который трудно выговаривается. Здесь можно выделить сокращения: *компьютер* – *комп*, *винчестер* – *винт*, *клавиатура* – *клава* и др.

Определенный компонент лексики, которая употребляется в Интернете, отличается при этом разговорной, просторечной окраской, экспрессивностью, свойственной для молодежного сленга: *завис* – невыполнение компьютером какой-либо команды; *тормозит* – очень медленная работа программы или компьютера; *дрова* – устаревший прибор; *левое* – неизвестного происхождения; *халявная страничка* – бесплатно распространенная; *огрызок* – компьютер фирмы «Макинтош» (символом которого является яблоко).

Интересен своеобразный фольклор современного интернет-пользователя, в котором терминологическая лексика употребляется в широком переносном смысле. Слова в некоторых случаях могут отражать шутливо-ироническое значение. Часто можно встретиться с анекдотами, каламбурами: мне *гамOVER* – от английского *game over* (у кого-то неприятности, что-то не очень хорошо закончилось), *чип в голове* – от английского *chip* (у кого-то свои мысли в голове), *глюки* (у кого-то неадекватная реакция на что-то или что-то кажется). Юмористические вторичные номинации, параллельные терминам – названиям профессий: *промгер*, *softy* «программист», *sys-frog*, *system jock*; *ironmonger* «электроник», *wirehead* «сетевик». Некоторая компьютерная лексика может использовать соответствующие слова в фигуральном значении. Можно встретить примеры фразеологизмов, мотивация смысла в которых понятна только посвященному.

Существует несколько стандартных средств образования жаргонных конструкций, характерных для языка социальных групп. Например, удвоение глагола, когда после завершенной фразы идет независимая конструкция, состоящая из двух одинаковых глаголов, которые звучат как восклицание, но не всегда имеет восклицательный знак. Очень часто эти конструкции состоят из английских звукоподражательных глаголов, например: «*Bang, bang*» или «*Quack, quack*». В некоторых подобных конструкциях глаголы приобретают дополнительные или

совершенно новые значения, никак не связанных с основным значением глагола. Например, *квакать* (играть в компьютерную игру *Quake*); *зависнуть* (прекратить отвечать на команды); *перекачать* (перезаписать информацию); *крякнуть* (взломать); *глючить* – работать с ошибками и т. д.

Таким образом, влияние языка Интернета на современный русский язык является существенным, и этот факт, конечно, вызывает ряд острых дискуссий и споров. Социолекты, которые возникают в виртуальном языковом пространстве, выступают особой прослойкой современных языков и заслуживают тщательного изучения. Исследование социолектов Интернета, их основных черт и особенностей, причин возникновения и условий их эффективного развития и функционирования, влияния этого современного явления на дальнейшее развитие национальных языков является актуальным и перспективным направлением социолингвистических исследований современной науки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Войкунский А. Е. Развитие речевого общения как результат применения Интернета [Электронный ресурс] / А. Е. Войкунский. – Режим доступа : <http://banderus2.narod.ru/80194.html>
2. Колеров С. Б. Семантика виртуальных коммуникаций [Электронный ресурс] / С. Б. Колеров, М. В. Поджидаева. – Режим доступа : <http://www.molod.mephi.ru/2003/Data/470.htm>
3. Нестеров В. К вопросу о динамике сетевых сообществ [Электронный ресурс] / В. Нестеров. – Режим доступа : <http://flogiston.ru/articles/netpsy/groupdyn>

УДК 378.091.3:811

*Т. Ю. Шавва,  
г. Луганск*

### К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

На общем фоне переосмысления функций и результатов высшего образования и особого значения, которое приобретает полиязычное образование в частности, появилась необходимость в расширении целевой ориентации в преподавании иностранных языков.

Проблема повышения качества образования решается постоянно, но сложно, наверное потому, что, как писал Митчел Уилсон: «Учителя изрекают свои истины – результаты опыта всей жизни – через пропасть, и до учеников, на другом, далеком берегу, доносятся лишь ропот волн, шум ветра и обрывки банальностей».

И все же поиски истины продолжаются. Сегодня звучит мысль о том, что одним из факторов, который может повысить качество образования, является педагогическая акмеология, или акмеология образования [1, с. 45].

Акмеологический подход в образовании обозначает ориентацию на максимальную творческую самореализацию как самого педагога, так и обучающегося в различных жизненных сферах [2, с. 31].

Наука акмеология занимается исследованием закономерностей и факторов достижения вершины профессионализма, творческого долголетия человека.

В нашем случае имеет смысл рассматривать акмеологическую направленность как один из компонентов системы личностного становления, которое обеспечивает потребность в профессиональном, творческом труде. Данным вопросом занимались

Н. А. Рыбников, Н. В. Кузьмина, Е. В. Андрущенко.

При обучении иностранному языку в вузе основной формой организации учебного процесса является практическое занятие, в ходе которого преподаватели делают упор на деятельностный подход, который абсолютизирует роль деятельности и может быть сформулирован так: «Личность человека формируется и проявляется только в деятельности» [4, с. 39].

Студент – это активный субъект деятельности, и задача преподавателя – организовать эту деятельность и создать условия для раскрытия творческих способностей студентов с учетом их интересов, уровня обученности и индивидуальных возможностей, т. е. преподаватель должен предлагать такие виды работы, которые требуют от студентов самостоятельно добывать информацию, критически ее осмысливать, делать выводы, аргументировать, решать возникающие проблемы. Он должен стараться ориентировать учебный процесс на личность обучаемого и его индивидуальные интересы, делать акцент на значение культурных ценностей, сопоставляя изучаемый материал с родной культурой обучаемого. Это поможет продолжить развитие творческого начала и критичности ума студента.

Творчество – вот что должно лежать в основе деятельности преподавателя, когда он преподает, и в деятельности студента, когда он учится.

Деятельность преподавателя должна больше напоминать деятельность тьютора, в обязанности которого входит консультирование, организация группового обсуждения разных тем или разыгрывание ситуаций, формирование временных групп для защиты проектов, контроль за всей формальной стороной учебной жизни. Каждое занятие должно быть прообразом реального общения людей, и задача преподавателя – создать условия, которые позволили бы студентам использовать их социальный опыт в группе.

Одной из ключевых составляющих акмеологического подхода в обучении является метод проектов, который развивает творческие и исследовательские способности студентов, учит применять полученные знания в новых ситуациях, помогает создать целостную картину действительности. Главная цель данного метода – получение студентами основных представлений о методах исследования, о том, как вычленять проблему, подводить итоги исследовательской работы [3, с. 15].

Совершенно очевидно, что конкурентоспособного специалиста можно подготовить только на конкурентоспособных занятиях, которые соответствуют современным требованиям и которые помогут будущим специалистам самореализоваться в полной мере. Для проведения таких занятий преподавателю необходимо выработать определенные классификационные параметры своей педагогической деятельности и целевые ориентации.

Постоянный поиск путей совершенствования своих занятий, разнообразие приемов и методов, используемых на этих занятиях, повышает авторитет преподавателя среди студентов и дает пример того, как можно достичь определенных высот в своей профессии.

В общем цели и содержание преподавания иностранного языка в вузе отвечают требованиям современной жизни, где выживает более образованный, более самостоятельный, тот, кто может сориентироваться в сложившейся ситуации, т. е. более конкурентоспособный. Однако, чтобы помочь студентам выработать в себе потребность в профессиональной деятельности, определенные профессиональные притязания, профессиональную самооценку, целевая ориентация должна включать в себя ряд составляющих, среди которых:

- цели и результаты обучения, соответствующие социальному заказу, условиям жизни и производства;
- деятельностный подход;

- коммуникативное обучение;
- внутренняя мотивация;
- интеграция разных видов деятельности, требующая знания разных предметов, наличия различных навыков и умений;
- работа в команде с выходом на самостоятельную учебную деятельность, что способствует самообразованию и самовоспитанию;
- обучение на высоком уровне сложности;
- развитие критического и креативного мышления;
- развитие исследовательских способностей;
- лингвострановедческий подход.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев А. А. Акмеология как учебная и научная дисциплина / А. А. Бодалев. – М. : РАУ, 1993. – 110 с.
2. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – Шуя : ШГПИ, 1995. – 122 с.
3. Андриющенко Е. В. Акмеологический подход в системе образования / Е. В. Андриющенко. – М. : АСТ : Восток – Запад, 2007. – 98 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

УДК 372.881.111.1

*К. В. Шевченко,  
г. Луганск*

### **КАЧЕСТВО ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В последнее время мировой процесс социально-экономического, политического, культурного развития охватывает все больше стран и наций, влечет за собой установление, расширение и углубление международных и межправительственных связей. В связи с этим появляется потребность в подготовке специалистов, готовых к профессиональному установлению межнациональных, межкультурных, языковых отношений. Таким образом, языковая подготовка приобретает на сегодняшний день особую роль.

Совершенствование языковой подготовки – необходимое условие современного мира. Процессы глобализации, научно-технический прогресс приносят свой вклад в формирование языковой политики вуза в целом и преподавателя в частности. А усовершенствование научно-педагогического знания и методики преподавания иностранному языку создают новые методы обучения.

Проблема организации учебного процесса в целом и по иностранному языку в частности с использованием современных информационно-коммуникационных технологий является одной из самых актуальных проблем в системе высшего профессионального образования. В настоящее время современные технологии являются не только уникальным средством общения людей во всем мире, они также представляют собой богатейший источник самой разнообразной информации [3, с. 288].

Внедрение инновационных технологий обучения в учебный процесс по иностранным языкам открывает новые возможности как для реализации коммуникативных целей обучения второму языку, так и для использования его в

качестве средства общения. В ходе такой работы студенты учатся творчески мыслить, самостоятельно планировать свои речевые действия, прогнозировать возможные варианты решения стоящих перед ними учебных и предстоящих профессиональных задач. Эффективность внедрения инновационных технологий в процесс совершенствования речевой деятельности определяется тем, что иностранный язык выступает в качестве средства коммуникации, а процесс обучения становится насыщенным и более интересным для студентов.

Одним из важнейших показателей состояния высшего образования является качество подготовки специалистов. Качество образования – социальная категория: она определяет состояние и результативность процесса образования в обществе и включает в себя совокупность показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности вуза: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, квалификацию кадрового состава, совершенство технологий обучения, которые обеспечивают развитие компетенции студентов [2, с. 104]. Другими словами, под качеством подготовки по иностранному языку следует понимать степень соответствия запаса знаний, навыков, опыта, приобретенных в процессе учебы, практической деятельности установленным требованиям.

Одной из основных задач высшего профессионального образования является поиск путей повышения качества языкового образования как основного фактора, определяющего профессиональную компетентность выпускников высшей школы.

Использование инновационных технологий в процессе преподавания иностранного языка, несомненно, является эффективным средством повышения качества языковой подготовки. Развитие высшего образования в целом связывают с потенциалом новейших средств обучения, а одним из важнейших условий повышения его качества является информатизация образования. При разработке технологий обучения иностранным языкам необходимо учитывать специфику современных средств получения и переработки информации, в силу чего неотъемлемой основой таких технологий должна стать современная информационно-коммуникационная среда [1, с. 351]. Организацию учебной работы с использованием мультимедийных средств можно по праву считать фактором интенсификации учебного процесса и попыткой оптимизации процесса обучения иностранному языку. С использованием современных технологий повышается интерес студентов к обучению, вырабатывается мотивация. Студенты с большим желанием будут участвовать в командных видах обучающих заданий, конкурсных игр, составлении презентаций, нежели выполнять рутинные упражнения по грамматике, задания по переводу и т. п., что в среднем, несомненно, не только повысит уровень успеваемости по дисциплине среди студентов, но и обеспечит улучшение качества языковой подготовки будущих специалистов.

Однако применение инновационных технологий в методике преподавания иностранного языка несет за собой некоторые проблемы в организации учебного процесса, а именно: пересмотр целей и содержания практических занятий, методов, организационных форм и средств его проведения; повышение компетентности преподавателей, формирование у них функциональной грамотности и т. д. Все это порождает новые тенденции в методике преподавания иностранного языка, характерные для современного мира.

Таким образом, быстрые темпы развития общества и технологий в настоящее время создают новые тенденции в обучении студентов иностранному языку. Необходимо учитывать общую направленность развития человеческой мысли в сторону технологизации любого образовательного процесса, даже гуманитарного. Проблема качества в обучении иностранным языкам встала со всей очевидностью, поскольку в последнее время прилагаются слишком большие усилия в этом



направлении. А использование современных инновационных технологий способно увеличить заинтересованность студентов на практических занятиях и, соответственно, увеличить эффективность занятий и таким образом повысить качество языковой подготовки.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриенко Н. А. Развитие воображения как средство повышения качества языковой подготовки / Н. А. Дмитриенко // Мол. ученый. – 2012. – № 3. – С. 351 – 353.
2. Марина А. Н. Качество языковой подготовки студентов / А. Н. Марина // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им А. М. Герцена. – СПб., 2008. – Вып. № 32 (70). – С. 104 – 109.
3. Свиридон Р. А. Проблемы повышения качества языковой подготовки студентов в современном образовании / Р. А. Свиридон // Молодежь в постиндустриальном обществе : материалы науч.-практ. конф. (25 дек. 2012 г.). – Саратов : АНО «Пресс-Лицей», 2013. – С. 228 – 230.

УДК 378.147:80

*С. В. Чевичалова,  
м. Луганськ*

### ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ УМІНЬ

Проблемі формування філологічних умінь присвячено праці Г. В. Рогової, Ф. М. Рабинович, Т. Є. Сахарової [7], А. О. Деркача, С. Ф. Щербак [3], В. І. Стативки [8]. Різні групи професійних умінь майбутніх філологів представлено в дисертаційних роботах О. Б. Бессерт [1], О. М. Волченко [2], Г. Л. Коляго [4] (комунікативні вміння), Є. Ю. Овсянникова [6] (гностичні вміння).

Ми слідом за Г. В. Кругляковою [5, с. 25] поділяємо думку вчених про те, що процес становлення вмін у людини фіксує внутрішню готовність до правильної дії та являє собою властивість особистості, яка визначає продуктивність і якість оволодіння певним видом діяльності, ця властивість не лише визначається, але й формується в процесі діяльності.

Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Є. Сахарова, досліджуючи філологічні вміння, звертають увагу передусім на мовленнєву діяльність, комунікативні вміння. Автори підкреслюють, що мовленнєва діяльність – явище складне, пов'язане з поняттями мовної системи, мовленнєвого спілкування, мовленнєвої взаємодії, діяльності людини загалом. Вони виділяють продуктивні вміння (говоріння, письмо) і рецептивні (аудіювання, читання). „Взаємозв'язок і взаємозумовленість різних видів мовленнєвої діяльності в раціональному навчанні передбачає обов'язкове врахування особливого, специфічного, співвідносного із сутнісними характеристиками кожного окремого виду мовленнєвої діяльності. Отже, у методиці розрізняють чотири комунікативні вміння: аудіювання, говоріння, читання, письмо” [7, с. 103]. Дослідники підкреслюють, що кожне вміння формується в тісному взаємозв'язку з іншими комунікативними вміннями.

В. І. Стативка, досліджуючи навчання різноманітних видів мовленнєвої діяльності в процесі формування вмін текстотворення, звертає увагу на те, що формування вмін смислового сприйняття мовлення (читання й слухання), а також умінь створити власне мовлення (говоріння й письмо) здійснювали задовго до того, як психологи висвітлили теорію мовленнєвої діяльності. Дослідниця відзначає, що в науках, предметом яких є навчання мовлення, завжди надавали й надають важливого значення саме цьому процесу. Невипадково ще в античній риториці було сформульовано положення: успіх промови прямо пропорційний кількості

витраченої на її підготовку часу. Цицерон називав три джерела красномовства: „обдаровання, теоретичне навчання та практичні вправи” [8, с. 10], опосередковано наголошуючи на значущості підготовки. „Красномовство є щось таке, що дається важче, ніж це здається, і народжується з дуже багатьох знань і старань”, – пише Цицерон [Там само, с. 10]. Цей факт свідчить про те, що видатний оратор, підкреслюючи роль „знань і старань”, першорядного значення надавав вивченню предмета мовлення. „Ніхто не може говорити про те, чого не знає” [Там само, с. 11]. Вправи в знаходженні матеріалу (*inventio*), розташуванні його (*dispositio*), словесному вираженні (*elocutio*), запам'ятовуванні (*memoria*) та вимовлянні (*actio*) передбачають підключення всіх видів мовленнєвої діяльності [8].

На підставі сказаного робимо висновок, що формуванню мовленнєвих умінь (умінь говоріння, читання й письма, текстотворення, текстосприйняття) надавали й надають важливого значення.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бессерт О. Б. Обучение индивидуальному чтению : монография / О. Б. Бессерт. – Архангельск : Арханг. гос. техн. ун-т, 2008. – 276 с.
2. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Волченко Ольга Михайлівна. – К., 2006. – 200 с.
3. Деркач А. А. Педагогическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком / А. А. Деркач, С. Ф. Щербак. – М. : Педагогика, 1991. – 224 с.
4. Коляго А. Л. Формирование коммуникативных умений будущего учителя средствами мультимедиа в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Коляго Анна Леонидовна. – Йошкар-Ола, 2009. – 251 с.
5. Круглякова Г. В. Содержание и технология формирования профессиональной и информационно-коммуникативной компетенции студентов-филологов : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Круглякова Галина Владимировна. – Тольятти, 2007. – 187 с.
6. Овсянников Е. Ю. Формирование гностических умений у студентов в условиях компьютеризации дидактического процесса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Овсянников Евгений Юрьевич. – Глазов, 2003. – 179 с.
7. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
8. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности: теоретические основы и методические рекомендации : монография / В. И. Стативка. – Сумы : Ред.-изд. отд. СумГПУ им. А. С. Макаренка, 2004. – 332 с.

## ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

УДК 371.13.81

*О. О. Байбакова,  
м. Ужгород*

### ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Сучасні євроінтеграційні процеси, розвиток ринкових відносин, міжнародна конкуренція ставлять високі вимоги до професіоналізму вітчизняних фахівців. Вважаємо, що володіння фахівцями вміннями іншомовного ділового спілкування є одним з важливих показників їхнього професіоналізму і, відповідно, важливим складником їхньої професійної підготовки.

Водночас варто підкреслити, що успішна професійна діяльність фахівців будь-якої сфери значною мірою залежить не тільки від володіння ними спеціальними професійними знаннями та знаннями іноземних мов, але й від знання мовленнєвого етикету, особливостей культури країни, з представниками якої налагоджуються ділові відносини, національних стилів спілкування, основ міжнародного етикету. Освоювати простір світового ринку без знання іноземних мов і ділового етикету неможливо.

На нашу думку, сьогодні змінилася роль іноземної мови в суспільстві, оскільки з навчального предмета вона перетворилася на важливий елемент сучасної системи освіти, засіб досягнення професійної реалізації особистості. На сучасному етапі розвитку суспільства знання й володіння вміннями іншомовного професійного і ділового спілкування є якісною характеристикою фахівця, тому особливої актуальності набуває необхідність вивчення іноземної мови, яка є засобом міжкультурного спілкування в різних сферах людської діяльності (політика, економіка, культура, соціальна сфера тощо), засобом взаєморозуміння народів, соціальних систем і узагальнення досягнень національних культур у розвитку загальнолюдської культури, збагачення духовними цінностями, створеними різними народами й людством у цілому, засобом міжкультурної взаємодії.

Слід зазначити, що іноземна мова – особливий предмет, який суттєво відрізняється від інших предметів, що вивчаються у вищому навчальному закладі. Кінцевим результатом процесу вивчення іноземної мови є не тільки відповідні знання, але й сформовані практичні вміння й навички усної і письмової мовленнєвої діяльності, міжкультурної взаємодії. Оволодіння іноземною мовою неможливе без ознайомлення з культурою країни, з менталітетом людей, тобто майбутнім фахівцям необхідно засвоїти не тільки саму мову, але й образ іншого світу, спосіб мислення людей, які живуть у цьому світі й використовують мову для спілкування.

Підкреслимо, що володіння вміннями іншомовного ділового спілкування не тільки сприяє ефективному міжнаціональному спілкуванню та співробітництву на професійному й особистісному рівнях, але відіграє позитивну роль у забезпеченні загального розвитку фахівців, розширенні їхнього світогляду, поглибленні знань про навколишній світ, про людей, які розмовляють цією іноземною мовою, їхні звичаї, менталітет, особливості національної культури тощо.

Розглядаючи питання формування вмінь іншомовного спілкування, варто особливу увагу звернути на міжкультурну компетенцію. Недостатня увага до формування міжкультурної компетенції в процесі оволодіння вміннями іншомовного ділового спілкування майбутніми фахівцями будь-якого профілю зумовлює невміння багатьох з них адекватно вибудовувати лінію мовленнєвої поведінки в ситуаціях міжнародного партнерства. Вони не володіють знаннями про специфіку ділової

поведінки й ділового іміджу, не вміють коректно висловлювати свої думки іноземною мовою відповідно до ситуацій ділового спілкування.

Це пояснюється тим, що для ефективного спілкування в умовах міжкультурної комунікації необхідні знання соціальної структури суспільства, менталітету народу, національно-мовленнєвого й поведінкового етикету, ділової етики і ділового іміджу. Наприклад, переговори, на яких присутні представники зарубіжних країн – важливий компонент ділової комунікації, а необхідною психологічною передумовою переговорів є знання культурних традицій, звичаїв кожної країни.

Ми солідарні з С. Тер-Мінасовою, яка вважає, що культурний бар'єр більш небезпечний, ніж мовний. Культурні недоречності й помилки сприймаються більш серйозно та мають більш негативні наслідки, ніж мовні помилки [1, с. 34].

Таким чином, готовність майбутніх фахівців до іншомовного ділового спілкування значною мірою залежить від сформованості в них міжкультурної компетенції.

Російські вчені (С. Тер-Мінасова, О. Шахматова та ін.) трактують термін «міжкультурна компетенція» як здатність усвідомлювати, приймати, поважати культурні особливості інших народів. Причому усвідомлення іншої картини світу здійснюється на основі співставлення рідної мови й культури з іноземною мовою й культурою країни – носія мови. Тому під міжкультурною компетенцією зазвичай розуміють комплекс умінь, які дозволяють орієнтуватися й адекватно поводитися в ситуаціях, де взаємодіють представники різних країн, різних культур. Тут ураховується не тільки загальна готовність до комунікації і взаємодії, але й особлива самосвідомість, емпатія, емоційна стабільність, упевненість у власних знаннях і можливостях, уміння уникати конфліктів.

Міжкультурна компетенція формується на основі оволодіння міжкультурними знаннями й уміннями, які означають певний рівень розуміння й вживання культурних реалій даної країни, зокрема й правил ділової культури, і передбачають: розуміння суті власних культурних настанов та їхнього значення в різних контекстах міжкультурного спілкування; критичний підхід до інтерпретації особливостей ділової поведінки носіїв іншої національної культури; розуміння особливостей невербальної поведінки зарубіжних ділових партнерів в офіційних ситуаціях спілкування; співставлення й використання прийнятих у світі правил культури телефонної розмови, ділових листів, у тому числі електронних, тощо.

Міжкультурна компетенція включає й такі важливі структурні компоненти, як компетенція дискурсу і функціональна компетенція. Компетенція дискурсу включає: уміння впорядкувати речення у зв'язаний текст з урахуванням відомої або нової інформації, послідовності дій, причинно-наслідкових відносин, логіки, стилю; знання основних принципів побудови тексту на іноземній мові: розташування інформації, стиль написання текстів різного жанру, побудова аргументації, написання доповіді, листа тощо. Функціональна компетенція передбачає вміння використовувати усні й письмові висловлювання для виконання конкретних функцій, серед яких виокремлюють макрофункції і мікрофункції. Мікрофункції, як правило, включають короткі висловлювання: пошук і повідомлення фактичної інформації, питання, відповіді, вираження власної думки, інтересів. Макрофункції розглядаються як уміння функціонального використання усного й письмового мовлення, яке складається з послідовних речень: опис, розповідь, пояснення, аргументація. Функціональна компетенція включає знання вмілого використання моделей соціальної взаємодії.

Отже, на сьогоднішній день акцент ставиться не тільки на необхідності вивчення іноземної мови, але й на зв'язку навчання іноземної мови з культурою країни – носія мови, а також на важливості проникнення в цю культуру, толерантному ставленні до

неї, що сприяє розвитку в суспільстві дуже важливого, на нашу думку, соціокультурного розуміння належності до національного і світового співтовариства та готовності до міжнаціонального спілкування суб'єктів, кожний з яких бачить в іншому повноправного партнера ділової взаємодії.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 264 с.

УДК 378.14:159.923.2:930.85

*Е. А. Барилко,  
А. В. Живолуп,  
г. Луганск*

### **РОЛЬ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ НА ПРИМЕРЕ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ ДОНБАССКОГО РЕГИОНА, РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И США**

Российские и американские педагоги продолжают тесно сотрудничать, несмотря на напряженную ситуацию во внешней политике, которая сложилась в последнее время в мире [11]. Россия и США, как и другие страны мира, пытаются найти ответ на требования глобализации, новых экономических, социальных, политических и социокультурных реалий, выработать новейшую образовательную философию и политику, в центре которой находится человек [5, с 160 – 170]. В соответствии с современными тенденциями развития высшего образования обучение и воспитание человека должно длиться на протяжении всей жизни [1, с. 4]. Прежде всего это относится к гражданско-патриотическому воспитанию студентов. Формирование патриотических качеств у подрастающего поколения не может быть решено посредством прямого заимствования и искусственного синтеза элементов культуры стран Западной Европы и Америки [7]. Использование зарубежного опыта должно происходить в соответствии с культурно-историческими традициями, стилем жизни и ментальностью жителей того или иного региона [8].

Начало XXI века характеризуется активизацией проблем нравственного, гражданского и патриотического воспитания. Главное внимание уделяется созданию условий для реализации универсальных ценностей. Широкое распространение приобретает деятельностный подход к нравственному, гражданскому и патриотическому воспитанию [7]. Уместно вспомнить известного советского педагога А. С. Макаренко, который отмечал, что патриотическое воспитание находится в тесной взаимосвязи с трудовым воспитанием. Ученый связывал трудовую деятельность с развитием патриотического сознания, патриотических чувств и пониманием своего долга перед Родиной. Труд можно рассматривать как основу патриотического воспитания, так как деятельность в любой сфере, если она приносит пользу и реализацию замыслов, – обязательное условие становления патриота [6].

В Российской Федерации формирование патриотических качеств у подрастающего поколения осуществляется в соответствии с современными тенденциями высшего образования и с новейшими педагогическими технологиями. В сфере трудового воспитания много полезного было взято из методик известного американского ученого Джона Дьюи, научные труды которого массово стали доступны на постсоветском пространстве только после 1991 г. Интересно, что сочетание обучения и труда, сторонником которого был А. С. Макаренко, было поддержано и

Дж. Дьюи. Об этом ученый пишет в своей монографии «Образование в Советском Союзе» [10]. При этом следует подчеркнуть, что Дж. Дьюи, одобряя отдельные стороны советского образования, вовсе не был сторонником именно тоталитарной тенденции [3, с. 130]. Ученый подчеркивал, что трудовое воспитание, освобожденное от узких утилитарных целей, открывает возможности эстетического воспитания, потому что активная трудовая деятельность превращается, при избавлении от практически-экономических задач, в «лабораторию искусства» [2]. В РФ формирование патриотических качеств осуществляется именно на демократических принципах и имеет добровольный характер [5, с. 101 – 122]. Синтез эстетического и трудового воспитания способствует созданию особой эмоционально-психологической насыщенности и возвышенности, благодаря чему и происходит самоутверждение личности как человека, гражданина и патриота своей страны. Нельзя себе представить настоящего патриота и без самоотверженного труда ради блага Родины, потому что одна из главных ролей, которую молодой человек будет выполнять в обществе, – это рабочий-профессионал, который своим трудом будет не только обогащаться, но и способствовать развитию и приумножению достижений Родины в конкретной профессиональной сфере [9, с. 126]. Об этом еще раз свидетельствуют строки стихотворения «Уголь», автором которого является наш земляк Николай Погромский:

Каменная неправда,  
что уголь – черный!  
Черный как уголь –  
сравнение незрячих.  
Он весь из хрусталин,  
из радужных зерен,  
Из черных и светлых  
кристаллов горячих.  
...  
Дыхание угля мне  
сравнивать хочется  
С дыханием  
влажных  
волос любимой;  
С пахучей сиренью  
в дождинках-накрапах,  
Со степенью  
в пчелином замедленном гуде.  
Есть в угле особый,  
лучащийся запах....  
Его никогда и нигде  
не забудешь! [4, с. 223]

Так неожиданно воспевать то, что всегда отождествлялось с тяжелой, грязной работой, может только человек, который искренне любит свой край, испытывает гордость и причастность к шахтерскому труду, патриотизм, связанный с Донбассом. Безусловно, что, изучая и декламируя или просто слушая такие стихи, молодое поколение воспитывается эстетически и патриотически. Еще одним примером, который бы способствовал росту интереса к трудовому воспитанию на примере Донбасского региона, является серия книг директора Луганского регионального научно-исследовательского центра по проблемам истории Донбасса В. И. Подова, из которых можно узнать о следующих событиях: заселение края, открытие каменного угля, выплавление металла, развитие других отраслей промышленности; вплоть до

настоящего времени [9, с. 111 – 112].

Все виды воспитания, в том числе и патриотическое, связано с деятельностью человека, в процессе которой студенты реализуют полученные ими знания, умения, навыки и усвоенные ценности на практике. При этом выполнение любой деятельности (интеллектуальной, художественной, физической, спортивной и т. д.) должно быть исполнено радостью, удовольствием, красотой, пониманием значимости.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс : учеб. пособие / А. А. Андреев. – М. : Моск. междунар. ин-т эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
2. Бим-Бад Б. М. Джон Дьюи как педагог. Официальный сайт / Б. М. Бим-Бад. – Режим доступа : [http://www.bimbad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=588](http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=588)
3. Дьюи Д. Индивидуальная психология и воспитание / Д. Дьюи // Общественно-активные школы: Образование ребенка как субъекта демократии. – М. : Владимир, 2007. – 150 с.
4. Жайвори над Луганщиною: Літературні портрети членів Луганської обласної організації Національної спілки письменників України. – Ч. II. – Луганськ : Світлиця, 2004. – 344 с.
5. Малоокая Ж. Ю. Развитие опыта гражданского воспитания молодежи в США и в России: 80-е годы XX – начало XXI века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Малоокая Жанна Юрьевна. – Ставрополь : Ставроп. гос. ун-т, 2005. – 200 с.
6. Макаренко А. С. Вибрані педагогічні твори. Статті. Лекції. Виступи / А. С. Макаренко ; ред. Є. М. Мединський. – К. : Рад. шк., 1967. – С. 135.
7. Рашидова С. С. Виховання почуття патріотизму старшокласників на культурно-художніх традиціях Донбасу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Рашидова Світлана Станіславівна. – Луганськ : Східноукр. нац. ун-т імені Володимира Даля, 2007. – 302 с.
8. Соколова А. А. Исследование ментальности: Генетико-методологический аспект : дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Соколова Анастасия Александровна. – М. : МГУКИ, 2002. – 155 с.
9. Шевченко Г. П. Духовні основи патріотичного виховання : монографія / Г. П. Шевченко, С. С. Рашидова. – Луганськ : Ноулідж, 2012. – 198 с.
10. Dewey J. Foreword to Education in the Soviet Union // Education in the Soviet Union, ed. W.A. Neilson. Catalogue of an exhibition under the auspices of the American Russian Institute for Cultural Relations with the Soviet Union, held in the American Museum of Natural History, New York City, 16 January to 22 February 1935 – New York: American Russian Institute, 1935.
11. Russia Beyond the Headlines [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rbth.co.uk/>

УДК 378.091.313 – 044.3

*Э. Ю. Батальщикова,  
г. Луганск*

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Одним из приоритетных направлений модернизации высшего педагогического образования на современном этапе является подготовка будущих учителей, особенно учителей гуманитарных дисциплин, к осуществлению профессиональной деятельности с учетом концептуальных положений гуманистической образовательной парадигмы, личностно ориентированного подхода, принципов демократизации, гуманизации и активного учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе,

реализации требований касательно формирования школьников как субъектов образовательного процесса, развития в них творческого, критического мышления, умения общаться.

В современных условиях понижается функциональная значимость и привлекательность традиционной организации обучения, передача «готовых» знаний от учителя ученику перестает быть основной задачей учебного процесса. В связи с этим современный педагог должен уметь создать на уроке атмосферу успеха, паритетного диалога всех субъектов образовательного процесса, творческое взаимодействие на основе использования интерактивных форм, методов и технологий организации учебного процесса.

*Цель работы* – определить педагогический потенциал использования интерактивных технологий обучения, обозначить их позитивное и негативное влияние, раскрыть актуальность использования интерактивной формы взаимодействия в высшей школе.

Понятие «*интерактивность*», «*интеракция*» (от англ. *inter* – взаимный и *act* – действовать) в современном научном дискурсе приобретает статус общенаучной категории. Так, в исследованиях по проблемам информационных технологий интерактивность рассматривается как свойство программного интерфейса по организации взаимодействия с пользователем; в социологии интеракция – это процесс, в котором индивидуумы в ходе коммуникации своим поведением влияют на других, вызывая соответствующие реакции; в психологии – способность человека взаимодействовать или находиться в режиме диалога с кем-то (чем-то); в педагогике – способ познания, который осуществляется в формах совместной деятельности всех субъектов учебного процесса.

На основе анализа теоретических основ педагогической интеракции (М. Петренко [5]), теории и практики педагогического взаимодействия (Е. Каратаева [4]), коллективного и кооперативного обучения (В. Дьяченко [3], О. Уваров [7]), педагогики сотрудничества (Ш. Амонашвили [1], С. Соловейчик [6]) определено, что интерактивное обучение – это обучение, построенное на основе общения и взаимодействия, которое реализуется в технологиях, методах и организационных формах.

В последнее время наблюдается усиление научного интереса к проблемам использования интерактивных технологий в учебном процессе общеобразовательной и высшей школы. Однако среди педагогов, в центре научных интересов которых находится интерактивная форма организации учебной деятельности, не существует единой точки зрения касательно определения термина исследуемой проблемы. Описывая, по сути, одинаковую форму учебного взаимодействия, они определяют ее по-разному.

Проанализировав работы вышеприведенных ученых и практиков, мы определили *интерактивную технологию обучения* как организацию процесса обучения, которая детерминирует активную позицию учащегося в коллективном процессе познания, основывается на взаимодействии всех его участников, содержит четко спланированный ожидаемый результат обучения, совокупность интерактивных методов и приемов, которые стимулируют процесс познания и взаимодействия субъектов интеракции [7, с. 8].

Педагогический потенциал интерактивных технологий обучения необходимо рассматривать в дихотомическом измерении: *с одной стороны*, они гибко интегрируются в классно-урочную систему за счет инновационного подхода к формам и методам организации учебно-воспитательного процесса, содействуют переориентации учащихся на партнерство в учебном процессе, повышению



самооценки, формированию культуры ведения дискуссии, развитию навыков социокультурной коммуникации, работы в команде, ориентируют учащихся на свободные и самостоятельные действия; с другой стороны, существуют определенные ограничения и риски, связанные с эпизодичностью использования интерактивных технологий, напряжением эмоционального состояния вследствие принудительной активизации мышления и высокой интеллектуальной нагрузки, неумением учащихся слушать других, конформизмом, психологическим дискомфортом в связи с неуспешной коммуникацией, пониженным интересом к занятиям как результатом некорректного поведения со стороны других субъектов интеракции и т. д.

Однако нейтрализовать вышеперечисленные риски можно и нужно. На наш взгляд, именно учитель в своей новой функции является тем движущим фактором, который призван свести к минимуму возможные негативные влияния на интерактивном уроке. Интерактивная форма организации учебного процесса должна стать нормой. Эпизодическое использование интерактивных технологий обучения не окажет необходимого эффекта. Целью и ориентиром для учителя должно стать создание благоприятного эмоционального климата на уроке, атмосферы сотрудничества и творчества. Особое внимание должно уделяться развитию навыков ведения дискуссии, умению слушать и слышать, с уважением относиться к иной точке зрения. Совместно с учащимися необходимо выработать определенный свод правил поведения во время интерактивного урока, где главным является уважение к личности.

В контексте вышеперечисленного особое значение приобретает проблема внедрения интерактивной формы организации учебного процесса в вузе, так как именно в высшей школе, в процессе подготовки будущих педагогов закладываются основы интеракции. Только «пережив» все позитивные аспекты влияния интерактивных технологий на собственном опыте, молодой педагог может прийти к пониманию всей важности и актуальности использования интерактивных форм и методов работы и взять интерактивную форму организации учебной деятельности за ориентир в будущей профессиональной деятельности.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Батальщикова Е. Ю. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування інтерактивних технологій навчання у загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Е. Ю. Батальщикова. – Луганськ, 2013. – 20 с.
3. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении : о коллективном способе учебной работы : кн. для учителя / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 191 с. – (Мастерство учителя : идеи, советы, предложения).
4. Коротаева Е. В. Директор – учитель – ученик : пути взаимодействия / Е. В. Коротаева. – М. : Сентябрь, 2000. – 120 с.
5. Петренко М. А. Теория педагогической интеракции : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Петренко Марина Александровна. – Ростов-н/Д., 2010. – 404 с.
6. Соловейчик С. Л. Педагогика для всех / С. Л. Соловейчик. – М. : Просвещение, 1987. – 365 с.
7. Уваров А. Ю. Кооперация в обучении : групповая работа / А. Ю. Уваров. – М. : Просвещение, 1992. – 231 с.

**ДВУЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛАХ США  
КАК ОПЫТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Особенностью современного глобализированного и, вместе с тем, поликультурного мира является наличие ситуации, когда родной язык ученика, только что начавшего обучение в школе, не совпадает с официальным языком обучения. Возникает необходимость его скорейшего освоения для получения образования и интеграции в доминирующую культуру. Одновременно многие из учащихся доминантой языковой группы пытаются достичь функционального уровня владения иностранным языком. Если же язык культурного меньшинства одновременно является важным иностранным языком для доминирующей группы, то представляется возможность для объединения культурных групп в ходе учебно-воспитательного процесса с целью одновременного решения образовательных проблем, упомянутых выше.

Опыт реализации подобной модели обучения был впервые внедрен в США в 1959 году с прибытием в страну кубинцев, иммигрировавших в страну вследствие политических причин. Перед образовательным округом Дэйд штата Флорида встала задача интеграции испаноязычных кубинских школьников в американское образовательное пространство. Было также принято решение вовлечь в этот процесс англоязычных школьников, пожелавших выучить испанский язык. Программа строилась следующим образом: утренние уроки для кубинских учащихся проводились на английском языке. Вторая половина дня была посвящена испаноязычному обучению. Для англоязычных школьников режим обучения строился в обратном порядке – сначала обучение на испанском, а затем – на английском. Во время ланча, на игровой площадке, в ходе внеурочных мероприятий, а также на уроках музыки и изобразительного искусства группы смешивались [1, с. 100].

Успех программы был обеспечен в ходе взаимодействия англоязычной и испаноязычной команд учителей: американские учителя английского языка как второго (ESL – English as a Second Language), уже имеющие опыт работы с испаноязычными школьниками в Пуэрто-Рико, и кубинские учителя испанского языка и специальных предметов. Функциональный билингвизм и бикультурализм определялись как цель данной программы изначально. Методика обучения на английском языке как втором (ESL instruction) стала применяться для обучения детей переселенцев из Кубы еще в 1959 году, и уже в 1961 году в программу их обучения впервые был введен курс испанского языка для испаноязычных (Spanish-for-Spanish-speakers). Все это послужило основой для создания уже упомянутого образовательного проекта 1963 года, который сейчас именуется как **двусторонняя программа двуязычного образования (Two Way Bilingual Education Program)** [Там же].

Если рассматривать кубинскую группу учащихся как языковое меньшинство, то в данном случае было достигнуто три задачи. Первая – это абсолютно безболезненная ассимиляция в доминирующую культуру (американскую), в ходе которой от учащегося не требуется немедленно отказаться от родного языка и культуры. Вторая – переход на обучение на официальном языке принимающего государства происходит без характерных для этого процесса потерь в усвоении предметного содержания, поскольку соблюдается принцип постепенного нарастания сложности языкового оформления учебного материала по специальным дисциплинам. Третья решенная задача состоит в достижении учащимися доминантной группы высокого уровня владения вторым

языком (для них иностранным), что делает их функциональными билингвами и в значительной степени способствует воспитанию толерантности по отношению к представителям иных этнолингвистических сообществ. Такие программы обучения действуют в США (в том числе и для других языков) и по сей день. И хотя их число растет, процент данных программ в системе двуязычного школьного образования и школьного образования вообще остается небольшим.

Высокие показатели этой двухсторонней программы были достигнуты за счет обширного взаимодействия двух культур в ходе учебно-воспитательного процесса. Освоение английского языка кубинскими учащимися было бы невозможным без уважительного отношения к их родному языку и культуре со стороны педагогов и англоязычных сверстников. Включение естественных психолого-лингвистических механизмов при освоении второго языка (по методике «Английский язык как второй») возможно, по мнению С. Крашена, только при наличии правильного, педагогически выверенного стиля общения в классе.

Ученый делает ударение на существовании так называемого «эмоционального фильтра» (emotional filter), который неизменно присутствует у учащегося при общении на неродном языке. Данный «фильтр» в той или иной мере блокирует включение естественных механизмов освоения второго языка. Если учащийся рассматривает родной язык и культуру лишь как «бремя», от которого ему нужно избавиться как можно скорее, чтобы стать «настоящим» американцем, то негативный результат такого обучения и воспитания предопределен. Цепочка, соединяющая три взаимосвязанных ключевых элемента двуязычного образования РОДНОЙ ЯЗЫК – ВТОРОЙ ЯЗЫК – ПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ, разрывается. Задача учителя в этом случае состоит в нивелировании негативных установок общества и сведении к минимуму влияния упомянутого выше «эмоционального фильтра». В ходе обучения по двусторонней двуязычной программе наличие негативного эмоционального фона влияет и на учащихся доминирующей культурной группы, однако для них он все-таки менее губителен. Ведь в случае неуспеха в усвоении второго языка англоязычный учащийся может продолжить обучение по обычной программе, а испаноязычный школьник из иммигрантской среды будет просто лишен возможности получить образование. Тем не менее участие в программе англоязычных школьников, которые желают изучить испанский язык, является дополнительным стимулом повышения самооценки испаноязычных учащихся. Сам факт того, что кто-то изучает и их язык тоже, и они могут выступать своего рода «языковыми моделями» или «учителями» в этом процессе, неизмеримо важен.

Трудности использования преимуществ данной педагогической модели в США носят социально-культурный характер. Ведь в случае с детьми из обеспеченных иммигрантских семей из Кубы, которые говорили на литературном испанском языке (или, по крайней мере, на одном его региональном варианте) у двухсторонней программы были все шансы на успех. Тем не менее гораздо чаще педагоги сталкиваются с ситуацией, когда школьники происходят из бедных семей из разных стран и регионов Латинской Америки и Карибского бассейна и приносят с собой в школу региональные варианты языка, отличные как друг от друга, так и от литературной формы. В данном случае риск блокирования естественных психологических механизмов освоения ими английского языка возрастает в результате влияния «эмоционального фильтра». Это происходит из-за того, что учителя корят их за использование «неграмотной речи», сравнивая ее с литературным испанским языком, которому они учат англоязычных учащихся. К тому же, свой отпечаток на понимание между педагогом и учащимися накладывает наличие собственно культурных региональных различий. Так, например, испаноязычная культура Мексики

отличается от культуры Кубы или Пуэрто-Рико, а в классе учащиеся, происходящие из этих регионов, объединены в одну «испаноязычную» группу.

Таким образом, дальнейшего осмысления и обобщения требует как анализ американского опыта в данной области, так и возможных путей его применения в отечественном образовательном пространстве.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Crawford J. Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom / J. Crawford. – Los Angeles : Bilingual Educational Services, Inc., 2004. – 420 p.

УДК 373.091.12:376-051

*В. А. Виличенко,  
г. Луганск*

### ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ ДИЗАЙНА

Для современного образования во всем мире значимой является тенденция к усилению ориентации на субъективный опыт обучающегося, развитие творчества в сочетании с ответственностью за результат своих действий. В Концепции отмечается, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны. Такими качествами может обладать только компетентный и уверенный в своих силах человек.

Чтобы реализовать эту цель, нужно не только обновить содержание и технологии образования, но, прежде всего, подготовить учителя-дефектолога, способного решать эти сложные социально-педагогические задачи. Однако изучение результатов психолого-педагогических и социологических исследований (В. А. Сластенин, В. С. Собкин, С. Г. Вершловский и др.) и анализ реальной педагогической практики показывают, что учительство не совсем готово к решению этих задач, ибо профессиональная компетентность современного учителя-дефектолога и его ментальность недостаточно соответствуют требованиям модернизации базового образования.

Проблема повышения уровня профессиональной компетентности будущего учителя-дефектолога, способного свободно и активно мыслить, моделировать воспитательно-образовательный процесс, самостоятельно генерировать и воплощать новые идеи и технологии обучения и воспитания, является актуальной в современных социально-экономических условиях. Во-первых, профессионально компетентный учитель-дефектолог оказывает позитивное влияние на формирование творческих способностей учащихся в процессе учебно-воспитательной работы; во-вторых, сможет добиться лучших результатов в своей профессиональной деятельности; в-третьих, способствует реализации собственных профессиональных возможностей.

В педагогической литературе часто используются и уже устоялись термины «компетенция», «компетентность». Их широкое применение вполне оправдано, особенно в связи с необходимостью модернизации содержания образования. Например, в Стратегии модернизации содержания общего образования читаем: «...основными результатами деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе». Речь идет о наборе ключевых компетенций

учащихся в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах.

Необходимость устранения недостатков в профессиональной подготовке современного учителя актуализирует вопросы, связанные с содержанием педагогического образования.

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» связано с определенным видом деятельности и означает, согласно словарю С. И. Ожегова, «осведомленность, авторитетность в какой-либо области», а «компетенция» имеет следующее значение: «Круг полномочий, прав какого-либо лица, органа, круг вопросов, дел, находящихся в чьем-либо ведении».

Если говорить о профессиональной компетенции учителя-дефектолога, то в содержание этого понятия вкладывают личные возможности учителя-дефектолога, позволяющие ему самостоятельно и достаточно эффективно решать педагогические, коррекционно-диагностические задачи. Необходимым для решения тех или иных педагогических задач предполагается знание педагогической теории, умение и готовность применять ее положения на практике. Можно также сказать, что профессиональная компетентность педагога – это сформированность в его труде различных сторон педагогической деятельности и педагогического общения, в которых самореализована личность педагога на уровне, обеспечивающем устойчивые положительные результаты в обучении и развитии учащихся.

Актуальность проблемы развития творческих способностей студентов высшей школы обусловлена необходимостью научно обоснованного решения практических задач высшего образования, поиском направлений совершенствования организации творческой деятельности будущих специалистов, недостаточной разработанностью проблемы в теории и практике педагогики.

Несмотря на то, что проблеме формирования и развития профессионально-педагогической компетентности уделяется достаточно большое внимание, задача поиска новых научно-педагогических подходов к ее решению остается актуальной. В связи с тем, что дизайн стал глобальным явлением в современном обществе, возрастают требования к подготовке профессионально компетентных учителей-дефектологов средствами дизайн-технологий. Дизайн открывает широкие возможности материализации эстетических идей, новые горизонты красоты и величия человека. Дизайн – это уникальное по своей природе явление, благодаря которому востребовано множество естественных дарований человека, ценности эстетики, этики, уважение и забота о людях.

Современный дизайн – это не только опредмечивание материальных человеческих потребностей, но и «овеществление» ценностей духовных, реализация в дизайнерской форме сущностного содержания эпохи. Дизайн возникает в условиях промышленного производства и тиражирования форм, но с целью добиться соответствия этих форм параметрам человека.

Выполнение творческих заданий с помощью дизайн-технологий обеспечивает накопление студентами опыта творческого подхода к использованию уже существующих объектов, ситуаций, явлений. Выполнение заданий позволяет рассматривать объекты, ситуации, явления с различных точек зрения; находить нестандартные решения; осуществлять перенос функций в различные области применения.

Дизайн-технологии в развитии творческих способностей студентов коррекционного образования рассматриваются как значимый фактор в процессе образовательной деятельности, организованной в сотрудничестве с преподавателем и направленной на овладение творческим опытом познания, создания, преобразования, использования в новом качестве объектов материальной и духовной культуры, а

значит, и дальнейшего развития и совершенствования личности будущего учителя-дефектолога.

УДК 378.147:004.031.4

*О. Ю. Ганзюкова,  
г. Луганск*

### **МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН-КУРСЫ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Стремительные изменения в обществе, обусловленные развитием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), ставят перед системой образования задачи формирования новой образовательной среды для обеспечения качественной подготовки современных специалистов.

Развитие ИКТ и их широкое применение в образовательной практике сделало актуальной проблематику взаимодействия закрытых образовательных систем и социального окружения. Это обстоятельство отражено в развитии философского дискурса о виртуальной реальности (А. Бюль, Д. Ланье, М. Вейнштейн, А. Крокер), в применении ИКТ в образовании и организации систем открытого и дистанционного обучения (А. П. Ершов, В. П. Зинченко, В. С. Леднев, Н. Н. Моисеев, В. Н. Монахов, М. П. Лапчик, В. Ю. Быков, В. М. Глушков, А. Т. Кузнецов, М. И. Жалдак, В. С. Михалевич, Ю. И. Машбиц, Ю. А. Быкадоров, И. А. Новик, А. И. Павловский и др.). В этих работах раскрываются возможности, связанные с применением ИКТ, посвященные проблемам реализации концепции непрерывного образования (перехода от «образования на всю жизнь» до «образования в течение всей жизни»), практического воплощения личностно ориентированной образовательной парадигмы.

Актуальность приобретает задача научно обоснованного определения виртуальной образовательной среды и конкретизации путей, в рамках которых возможно эффективное использование ИКТ в образовательных системах.

Когда мы упоминаем ИКТ, то часто подразумеваем виртуальное обучение. Этот термин имеет целый ряд определений, и очень часто оно перекликается с понятиями дистанционного и обучением онлайн, но имеет все же некоторые отличия.

Онлайн-обучение происходит через Интернет как в реальном времени, то есть синхронно, так и асинхронно. Этот тип обучения включает в себя видео и аудио, передаваемые через Интернет, а также видеоконференции.

Форма дистанционного образования предполагает, что обучаемый и обучающийся разделены территориально и во времени.

Виртуальное обучение также включает в себя дистанционное и онлайн-обучение, но при виртуальном обучении предполагаются дополнительные способы передачи информации, такие как книга, телефон, радио, а также любые виды корреспонденции.

Одним из путей использования ИКТ является создание виртуальной образовательной среды – массовых открытых онлайн курсов MOOCs (massive open online courses), в рамках которой на основе применения технологий виртуальной реальности обеспечивается эффективное интерактивное самообучение в образовательном процессе.

MOOCs – онлайн-курсы с массовым интерактивным участием и открытым доступом. Обучаться на них может каждый желающий, оплачивается только сертификат. Они не имеют ограничений для регистрации или каких-либо предварительных условий.

На сегодняшний день ведущими площадками MOOCs являются:

• Coursera, которая была основана в апреле 2012 г. двумя профессорами Стэнфордского университета – доктором Эндрю Нг и доктором Дафной Коллер. Являясь коммерческой в своей основе, Coursera предлагает курсы по различным дисциплинам, включая гуманитарные науки, медицину, биологию, общественные науки, математику, бизнес, информатику и другие предметы. На данный момент Coursera предлагает курсы на многих языках, в том числе и на русском.

• Udacity – это образовательная организация, учреждённая в феврале 2012 г. Себастьяном Траном, Давидом Ставенсом и Майком Сокольски. Курсы дают знания в основном по инженерии, математике и бизнесу. Проект сотрудничает с лидерами отрасли, такими как Google, NVIDIA, Microsoft, Autodesk, и предлагает онлайн-классы, которые не всегда доступны в обычных образовательных учреждениях.

• EdX – некоммерческая организация, презентованная в апреле 2012 г. двумя университетами-партнёрами, Гарвардским и Массачусетским институтом технологии. Эта интернет-платформа используется не только для создания обучения, но и для поиска методов обучения и технологий. Онлайн-курсы дают исследователям возможность отслеживать прогресс студентов, определяя проблемы в системе образования. Здесь можно пройти курсы по электронике, программированию, информатике, химии, искусству и литературе.

• Khan Academy – некоммерческая образовательная организация, созданная в 2008 году выпускником MIT и Гарварда Салманом Ханом. Предоставляет курсы по физике, биологии, экономике, истории искусств, информатике, медицине и др.

В последние годы Россия также стремится включиться в этот процесс, создавая свои образовательные виртуальные ресурсы, к которым относятся:

○ Универсариум. Проект открылся 23 декабря 2013 года. В системе представлены бесплатные образовательные курсы преподавателей ряда университетов страны (Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, Московского физико-технического института, Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова и других), а также российских научных центров.

○ Лекториум – некоммерческий проект, занимающийся созданием учебных материалов в формате открытых онлайн-курсов, а также съёмкой и размещением видеолекций. На сегодняшний день имеет около десятка массовых онлайн-курсов.

Бесспорно, виртуальная образовательная среда является социокультурным феноменом реальной действительности, но его дидактический потенциал остается недостаточно раскрытым, поскольку имеются противоречия между потребностями образовательной практики в эффективной образовательной среде и состоянием научного знания о них.

В любом случае можно сделать вывод, что MOOCs обладают на сегодняшний день огромным потенциалом, и скорей всего будут востребованы в образовательной сфере в ближайшее десятилетие.

УДК 378.147

*О. Н. Данькова,  
г. Луганск*

### О ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Внедрение современных информационных технологий в повседневную жизнь, использование Интернета как источника получения или передачи информации, а также применение инновационных технологий в процессе образования способствовали появлению дистанционной формы обучения.

Дистанционное обучение – форма обучения, при которой используются как традиционные, так и инновационные методы, средства обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях.

Данная форма обучения обладает рядом преимуществ:

- возможность получить образование независимо от возраста, условий работы, места жительства;
- низкая стоимость обучения за счет широкой доступности к образовательным ресурсам;
- эффективное использование времени, т. е. студенты самостоятельно устанавливают для себя график занятий и темп обучения;
- систематическое взаимодействие преподавателя и студента, несмотря на то, что процесс обучения проходит без прямого контакта между ними, их общение осуществляется посредством телефона, электронной почты, Skype и социальных сетей;
- возможность использовать большой объем учебной информации одновременно группой студентов;
- постоянный контроль за степенью усвоения учебного материала.

В процессе обучения студенты изучают дисциплины согласно учебной программе, материалы которых можно найти на учебном интернет-сервере. Чтобы начать обучение, достаточно зарегистрироваться на сайте, найти нужный курс и выполнить задания. Из этого следует, что в основе дистанционной формы обучения заложен принцип самообучения и результат будет зависеть только от самого студента, его внимания, усидчивости, самоконтроля.

Однако следует отметить и недостатки дистанционного обучения:

- не всегда есть доступ к Интернету;
- скорость сети не у всех на высоком уровне;
- невозможно учесть индивидуальные особенности студентов;
- невозможно точно определить уровень знаний, так как в процессе выполнения контрольных заданий студенты могут воспользоваться справочными материалами.

В заключение можно сказать, что дистанционное обучение – это новая форма обучения, которая основывается на использовании новых информационных и телекоммуникационных технологий, а также на принципах самостоятельной работы, но требует тщательной подготовки и постоянного совершенствования.

УДК [378.046:811.581]:316.62

*А. Н. Дворцова,  
г. Луганск*

### **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК**

В условиях современного мира все более актуальным становится изучение восточных языков. Лидирующие позиции в данной сфере в последние годы занимает китайский язык, так как Китай активно сотрудничает со странами Запада. Многоплановое сотрудничество с КНР как в сфере экономики и промышленности, так и в сфере искусства и образования обуславливает необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов-китаеведов.

Активизация межкультурной коммуникации Востока с Западом требует от участников диалога наличия познаний не только в сфере языка, но и в области культуры и традиций, особенностей менталитета. В противном случае неизбежны непонимание и неверное толкование некоторых ситуаций, возникающих в процессе



общения. Так как язык и культура Китая в корне отличаются от европейских, насущным вопросом в преподавании становится поиск новых эффективных методик, дающих возможность расширить не только лингвистическую, но и социокультурную компетенцию учащихся.

Актуальность формирования социокультурной компетенции у студентов, изучающих китайский язык, в своих работах исследовали такие специалисты, как Н. А. Демина, И. В. Кочергин, Чэнь Шуан, Ван Юн, Чэн Тан. В частности, в своих работах о методологии преподавания китайского как иностранного Чэн Тан неоднократно акцентирует внимание на том, как важна база социокультурных знаний о Китае для верного построения общения, использования уместных грамматических форм и лексических оборотов китайского языка в той или иной речевой ситуации. Однако тема формирования социокультурной компетенции студентов в процессе преподавания китайского языка разработана недостаточно, практически полностью отсутствуют русско- и украиноязычные публикации, затрагивающие эту проблему.

Следует отметить, что единого определения термина «социокультурная компетенция» в научно-методической литературе нет, несмотря на то, что данным вопросом занималось немало исследователей.

Социокультурной компетенцией называется совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка [1, с. 286].

Именно на том, чтобы различие культурных понятий о тех или иных предметах и явлениях не стало помехой к взаимопониманию, и нужно делать акцент в преподавании иностранных языков. Язык и культура неразрывно связаны. Это вынуждает преподавателей китайского языка делать упор не только на языковую форму, но и обращать пристальное внимание на культурные особенности. Традиционный формальный подход к преподаванию языка заменяется новым, культурно ориентированным. Повышение уровня культурной компетенции учащихся способствует улучшению результатов обучения.

В пособиях по методике преподавания китайского языка как иностранного смена ориентиров к формированию у студентов навыков общения в контексте межкультурного диалога произошла в 80-е годы XX века [3, с. 335]. Специалисты заговорили о том, что «связь между выбором тех или иных лексических конструкций и грамматических форм основывается на познаниях человека о культурных особенностях страны» [Там же, с. 362]. Так, Чэн Тан утверждал, что необходимо акцентировать внимание учащихся на культурной составляющей каждой лексической и грамматической конструкции, чтобы гарантировать наиболее уместное применение их на практике. Подача материала не должна была быть перенасыщена этими акцентами, но важным было формирование умения выделять языковые особенности китайского и сопоставлять их с языковой культурой своей страны. Преподавателю следовало раскрывать традиционную культуру Китая, особенно много внимания уделялось страноведческим текстам, их чтению и переводу [2, с. 150].

Со временем в области формирования социокультурной компетенции студентов произошел переход акцента от перцептивных видов деятельности (чтение, аудирование) к продуктивным (письмо и говорение). На этом этапе учет социокультурных особенностей языка в процессе общения становится все более важной составляющей процесса обучения.

Для успешного процесса формирования социокультурной компетенции студентов важно учитывать их уровень знаний, возраст, жизненный опыт и т. д. Для студентов с

высоким уровнем познаний можно расширять и углублять культурный компонент преподавания языка, вплоть до введения специальных занятий по культуре Китая. Для тех же, чей уровень довольно низок, следует максимально облегчить момент интеграции культурного компонента и не слишком акцентировать на нем внимание [4, с. 149]. Такой подход позволяет в значительной мере оптимизировать процесс обучения и сделать его более плодотворным, что, в свою очередь, демонстрирует важность дифференциации подхода к подаче материала в зависимости от уровня личной культуры студентов.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. 程对外汉语教学原则与方法论 – 北京: 华语出版社 2000. – 260с.
3. 程对外汉语理论与实践案例论 – 北京: 北京语言大学出版社 2007. – 401 с.
4. 王勇. 中俄文化差异与对俄汉语教学// 理论 – 2009. – № 08. – С. 148 – 149.

УДК 372.881.1

*Э. В. Зауторова,  
г. Вологда, Российская Федерация*

### ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Современное общество характеризуется активным реформированием сферы образования и нуждается в таких выпускниках вузов, которые бы умели не только мобилизовать свои силы, знания и опыт для решения профессиональных задач в разнообразных ситуациях, но и сотрудничать с иностранными организациями, решая задачи в иноязычной среде, интегрировать профессиональные умения и языковые знания для написания на иностранном языке аннотации к статье, излагать устно на иностранном языке содержание научной статьи на научной конференции, вести диалог на иностранном языке на профессиональные темы с представителями иностранных фирм, быть способными оказать помощь лицам, которые нуждаются в разъяснении профессиональных проблем на иностранном языке. Профессионал должен не просто успевать за прогрессом в науке, технике, информации, но и уметь выразить научные, технические, информационные проблемы на языке собеседника. Выпускники вузов, которые ориентируются на существование профессиональных переводчиков, не всегда могут интегрировать профессиональную деятельность и знания иностранного языка в единое целое.

Болонская декларация направлена на формирование единого европейского пространства высшего образования, что открывает современным студентам широкий доступ в образовательное пространство мирового сообщества, ставя перед ними необходимость изучения иностранного языка на качественно новом уровне. Из-за роста требований к уровню владения иностранным языком меняется статус дисциплины «Иностранный язык». Уровень языковой подготовки приобретает для выпускников вузов компетентный смысл, так как во время работы в международных коллективах они должны эффективно справляться со своими обязанностями, что, в свою очередь, обеспечивает конкурентоспособность и мобильность компетентному выпускнику вуза как профессионалу.

Важность международной деятельности в сфере образования подчеркивается

необходимостью перехода от знаниевой к компетентностной парадигме. С учетом компетентностного подхода изменяется учебный процесс, в результате меняются цель, содержание и средства обучения студентов. Данный подход предполагает единство знаний и умений у студентов, интегрирующее в себе их социальные и личностные качества, отношение к профессиональной международной деятельности. Умение использовать иностранный язык на профессиональном уровне меняет концепцию взглядов на профессиональную подготовку выпускников в высшей школе. Вопрос о подготовке профессионалов самостоятельно и компетентно вести диалог в рамках межкультурной коммуникации можно рассматривать как профессиональную коммуникативную компетентность. Если студенты вуза готовы вести профессиональный диалог на иностранном языке или передавать содержание иностранного текста лицу, не владеющему данным иностранным языком, такие выпускники становятся компетентными профессионалами, готовыми вести коммуникативную деятельность на иностранном языке.

Под профессиональной коммуникативной компетентностью студента мы понимаем интегративное качество личности, систему мотивов, выражающих отношение к профессиональной деятельности, в основу которой положена межпредметная интеграция различных лингвистических и фоновых знаний, языковых и профессиональных навыков и умений, способность на компетентной основе решать профессиональные и коммуникативные задачи с учетом предыдущего жизненного опыта. Структура профессиональной компетентности соответствует одноименным специфическим функциям профессиональной медиативной деятельности студентов: мотивационно-нравственной, когнитивной и деятельностно-практической. Подобные функции характерны для каждого субъекта учебного процесса.

Эффективности данного педагогического процесса будет способствовать использование в обучении информационно-коммуникационных технологий, обладающих гибкой системой организации учебного процесса в вузе. Дистанционное обучение само способствует развитию профессиональной компетентности студента, так как в нем заложены такие требования к личности, как активная сознательность в сочетании со свободой выбора и индивидуальным режимом работы, а развитие этих личностных особенностей повышает уровень общей информационной компетентности. Внедрение компьютерных технологий для подготовки мобильных специалистов должно быть адаптировано к различным образовательным уровням профессиональной подготовки и построено с учетом принципов целостности, системности и целесообразности.

В настоящее время существует ряд научных трудов, которые считаются основополагающими в создании концепции формирования профессиональной коммуникативной компетентности. К ним можно отнести работы В. А. Болотова, А. А. Вербицкого, В. А. Девисилова, Э. Ф. Зеера, А. К. Марковой, А. М. Новикова, Е. А. Могилевкина, В. В. Серикова, В. А. Слостенина, А. П. Тряпицыной, Ф. В. Шарипова, Е. Н. Шиянова и др. Проблема профессионально ориентированного обучения иностранному языку решается по-разному учеными-педагогами. Одни пытаются решить вопросы формирования у студентов межкультурной компетенции. Другие в качестве основы профессионального обучения рассматривают интегративный (междисциплинарный) подход (Е. А. Боярский, В. Г. Иванов, С. М. Коломиец, М. В. Носков, В. А. Шершнева и др.). Под интеграцией они понимают механизм формирования компетентности, который объединяет ее отдельные компоненты в новую целостность.

Современная система образования становится многоуровневой и интегрированной, так как усиливается тенденция к комплексному,

междисциплинарному изучению различных дисциплин. Традиционные подходы к изучению иностранного языка уже не способствуют формированию профессиональной компетентности. Без целостного системного подхода, без постановки целей обучения, стратегии построения содержания обучения, а также без определения необходимых средств обучения процесс формирования профессиональной компетентности не представляется возможным. В качестве психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности в информационно-коммуникационном образовательном пространстве, целесообразно применять специальную организацию учебного процесса, обеспечивающую активизацию рефлексивного субъект-субъектного общения между всеми участниками педагогического процесса. Необходимым условием успешной и целенаправленной профессиональной подготовки специалистов становится выявленная совокупность профессиональных тенденций, таких как интеграция содержания учебных планов и программ отдельных дисциплин; взаимодействие потребителей образовательных услуг: профессорско-преподавательского состава, административно-управленческих кадров, студентов, родителей, работодателей.

Таким образом, сегодня имеются такие противоречия в обществе, как стремительный рост объема информации и недоступность информации для человека из-за непонимания языка, на котором она предлагается; высокая планка социального заказа на профессионалов и отсутствие системы подготовки современных специалистов, способных вести профессиональный диалог на уровне межкультурной коммуникации; признание компетентностного подхода в современной подготовке специалистов и ориентированность большинства программ, учебных пособий на реализацию традиционной практики подготовки выпускников; объективные потребности вузов в улучшении качества преподавания иностранных языков и слабая связь программ обучения иностранным языкам с содержанием будущей профессиональной деятельности студентов, следовательно, недостаточная разработанность практических путей реализации этого требования. Разрешение этих противоречий будет способствовать эффективности обучения студентов иностранному языку и их подготовке к будущей профессиональной деятельности.

УДК 379.825(7.011)

*Л. А. Калініна,  
м. Миколаїв*

### **ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ КУЛЬТУРИ ЯК СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

На сучасному етапі розвитку українського суспільства існує нагальна потреба в конкурентоспроможних і висококваліфікованих робітниках. Це й зумовлює розробку нових підходів щодо змісту підготовки майбутніх фахівців усіх спеціальностей, у тому числі й майбутніх працівників культурно-дозвілдової сфери.

Ускладнення завдань і способів вирішення проблеми педагогічних кадрів зумовлює гостру потребу в теоретичному обґрунтуванні креативності як важливої характеристики професіоналізму сучасного працівника культурно-дозвілдової сфери, створення необхідних умов щодо реалізації особистісно орієнтованого навчання в практиці вищої школи та експериментальній перевірці методики навчального процесу, що дозволяє подолати суперечності між вимогами, які ускладнюються, до професій культуролога, менеджера культурно-дозвілдової діяльності, режисера естради та

масових світ, здатністю випускників ВНЗ культури творчо працювати в обраній професійній сфері, використовувати креативність у вирішенні професійних завдань та особистій творчій реалізації і розвитку.

Сьогодні перед ВНЗ культури гостро постає завдання підготовки нового покоління фахівців, які усвідомлюють значущість та необхідність вирішення цієї проблеми, націлених на формування в себе креативної компетенції, готових проявити креативність у професійній діяльності.

Креативне навчання передбачає індивідуально орієнтовану роботу педагога зі студентами (учнями). У системі освітніх парадигм креативне навчання відносять до феноменологічної моделі освіти (А. Маслоу, А. Комбе, К. Роджерс та ін.). Такий вид навчання обов'язково передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей студентів та позитивне ставлення до їхніх інтересів і потреб.

Аналіз наукових досліджень, науково-методичної літератури і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми, показав, що креативність як характеристику особистості досліджено такими вченими, як: О. Бодальова, Л. Виготський, У. Джемс, Г. Костюк, Ж. Піаже, С. Рубінштейн та ін. Педагогічний аспект цієї проблеми здійснювали Н. Гузій, Ю. Кулюткіна, М. Лазарева, С. Сисоєва, П. Торренс, Х. Трик, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін. Проведений аналіз дозволяє зробити висновок про те, що визначальною якістю творчої особистості є креативність, яка, з одного боку, виступає важливою характеристикою діяльності, як умовою, так і результатом, а з іншого – це цілісна особистісна якість, яка виступає системною, утворюючою ланкою в структурі професіоналізму особистості.

Основними вимогами щодо ВНЗ культури як креативного освітнього середовища на сьогодні є висока міра невизначеності й проблемності творчого процесу, неперервність і спадкоємність, прийняття особистості студента і включення його в активну освітню діяльність. Саме тому освітнє середовище ВНЗ культури повинно виступати як засіб багатофакторного саморозвитку творчої особистості студента, як основний чинник продуктивної освіти.

Слід зауважити, що основною метою креативного освітнього середовища ВНЗ культури повинна стати мета «розбудити» в кожному студенті творця й максимально розвинути його природний творчий потенціал. Креативне освітнє середовище ВНЗ культури повинно надавати можливість кожному студенту на будь-якому освітньому рівні не лише розвинути свій творчий потенціал, але й формувати потреби в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, об'єктивній самооцінці.

Креативна компетенція взаємопов'язана з професійними компетенціями, які визначаються не тільки базовими знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, розумінням та відчуттям себе у світі й світу навколо себе, стилем взаємин з людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу» [1, с. 18]. Таким чином, під поняттям «креативна компетенція» слід розуміти інтегративну властивість особистості, що включає систему спеціальних знань, умінь, мотивів і сукупність особистісних якостей, що забезпечують ефективність здійснення креативної діяльності, сутність якої зводиться до створення принципово нових ідей, нестандартного вирішення поставлених завдань.

Ученими встановлено, що формування креативності – процес нерівномірний і гетерохронний, пов'язаний із систематизованим накопиченням у структурі особистості великої кількості позитивних кількісних і якісних змін, що дозволяють ефективно здійснювати креативну діяльність. Стадії формування креативної компетенції особистості розвиваються за спіралеподібним напрямом, кожен виток супроводжується

більш цінною якістю, що здобувається людиною в процесі особистісного й професійного становлення та самовдосконалення [2]. Слід наголосити на тому, що головним чинником креативного навчання є ініціатива студентів. Студенти вже перестають бути об'єктами впливу й стають повноправними суб'єктами творчого спілкування, коли вони несуть відповідальність за свою роботу тією самою мірою, якою викладач несе відповідальність за свою роботу.

У креативному навчанні навчальний процес перетворюється на спільну роботу викладача й студента. Він організовується як форма безпосереднього, живого людського контакту, повноправних партнерів, зацікавлення один в одному та в справі, якою вони разом займаються. Викладач тут не «поводир», а людина, що має великий обсяг знань і вмінь, ніж студент, і тому як авторитетна особистість він спроможний давати поради й рекомендації студенту. Відношення між викладачем і студентом набувають характеру неформального, особистого спілкування. У цьому спілкуванні відбувається не односторонній рух інформації від викладача до студента, а двосторонній обмін інформацією. Задіюється вся особистість студента в цілому — не тільки інтелект, творчі якості, але й емоції, воля, моральні й соціальні відчуття. Викладач у цьому процесі не просто «виконує обов'язки», а входить у духовний світ студента як близька йому людина. Навчання в цій формі — це вже, власне, не «навчальний процес» як система педагогічних засобів, а самонавчання, яке кожен окремо взятий студент разом з викладачем організовує відповідно до психологічних особливостей своєї особистості. Особливо слід підкреслити, що при цьому великого значення набуває особистість викладача. Викладач повинен бути яскравою, талановитою, творчою особистістю, бо тільки творчий педагог може навчити творчості іншого.

Слід зазначити, що методи креативного навчання на сучасному етапі використовується ще недостатньо. Деякі елементи креативного навчання увійшли в практику лише на верхньому «поверсі» освіти – в аспірантурі, навчання в якій завжди передбачало креативний підхід. Дійсно, аспірант навчається виконувати під керівництвом свого наукового керівника оригінальну дослідницьку роботу. Від нього очікують самостійності й ініціативи в рішенні творчого завдання та отримання нового наукового результату.

Формування креативної компетенції сприяє успішній соціалізації особистості студентів ВНЗ культури, формуванню позитивної мотивації до самовдосконалення й саморозвитку, що забезпечує ефективність і результативність діяльності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Браже Т. Г. Пути повышения профессиональной компетентности специалиста, работающего в системе человек – человек / Т. Г. Браже // Образование взрослых: состояние и проблемы : тезисы Всесоюз. науч.-практ. конф. – Л. : АПН СССР, 1991. – С. 17 – 20.
2. Брякова И. Е. Формирование креативных качеств личности в процессе открытого образования / И. Е. Брякова // Человек и образование. – 2009. – № 1. – С. 41 – 46.

**ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАТИВНО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ  
В СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Пошук і впровадження нових методик і технологій навчання, які б ефективно реалізовувалися на практиці, набуває пріоритетного значення серед основних вимог до якості сучасної вищої освіти в контексті Болонського процесу. Навчальні заклади потребують упровадження ефективних технологій навчання, що спричинено потребою держави у висококваліфікованих фахівцях міжнародного рівня, які здатні реалізовувати ділове спілкування з іноземними партнерами. Безпосереднім утіленням сучасних інтеграційних процесів у науці та житті суспільства є застосування технології інтегрованого навчання у вищих навчальних закладах.

*Мета* статті полягає у зверненні до суті інтегрованого навчання як наукового поняття та різновиду педагогічної практики, визначення його ролі в сучасному освітньому процесі. Розглядом проблеми інтегрованого підходу до навчання займалися такі педагоги, як В. Сухомлинський, В. Паламарчук, В. Давидов та інші. Для всебічного розгляду інтегрованого навчання іноземної мови необхідно визначити сутність та основні характеристики поняття інтеграції. Так, інтеграція – це процес взаємопроникнення структурних елементів різних галузей навчання, який супроводжується узагальненням та комплексністю знань, а інтеграцію навчання можна тлумачити як опрацювання та об'єднання навчального матеріалу з різних галузей знань з метою цілісного та системного вивчення окремих тем. Нас цікавить процес взаємопроникнення та уніфікації знань з іноземної мови шляхом єдності різних аспектів за допомогою виявлення закономірностей.

Треба чітко відокремлювати інтеграцію від координації, де остання трактується як узгодження навчальних програм у ВНЗ за сумісними предметами з урахуванням подібності понять, явищ та процесів, які вивчаються. Тобто не треба плутати ретельно розроблений взаємозв'язок навчальних предметів та процес цілісного навчання, що реалізується шляхом злиття в окремій темі елементів різних навчальних дисциплін.

Так, результатом процесу інтеграції є нова освіта, де інтегровані практичні заняття та курси посідають пріоритетне місце. Інтегроване заняття у вищому навчальному закладі – це заняття, на якому матеріал кількох предметів об'єднується навколо єдиної теми. Особливо важливо визначити мету заняття, від коректності формулювання якої залежить відбір матеріалів зі змісту різних предметів. Інтегровані курси будують на основі злиття кількох предметів або об'єднання окремих тем в інтегровані блоки. Необхідно підкреслити, що важливою умовою успішності навчання студентів іноземної мови, яка поєднує між собою всі інші умови, є свідоме конструювання такої ситуації, яка вимагала б від майбутніх фахівців відповідних дій і вчинків. Цього можна досягти, коли студенти, усвідомлюючи роль володіння іноземною мовою в професійному становленні власної особистості, будуть зацікавлені як процесом, так і результатом вивчення іноземної мови. Підвищити мотивацію й таким чином покращити ефективність засвоєння знань може інтегрований підхід, що залучає знання студентів з інших сфер та сприяє усвідомленню необхідності знання мови.

Серед переваг інтегрованого навчання іноземної мови виокремлюється можливість студентів за певну одиницю часу отримати знання не тільки з іноземної мови, а й з інших предметів, що в результаті дає можливість формулювати цілісну картину світу в усіх її взаємозв'язках. Також не треба забувати про підвищення

мотивації та пізнавального інтересу, розвиток пам'яті, уваги, уяви, а також комунікативних здібностей.

Особливо цікавим залишається аспект оволодіння культурологічною компетенцією, де країнознавчий елемент складає змістову основу для вивчення іноземної мови, а інтегрований підхід безпосередньо цьому сприяє. Так, залучення країнознавчих матеріалів під час навчання іноземної мови необхідне для досягнення основного практичного завдання – формування здібності вільно спілкуватися іноземною мовою. Пізнання країни, мова якої вивчається, відбувається шляхом порівняння раніше отриманих знань з новими відомостями про свою країну та про себе. Це створює умови для подальшого вдосконалення мовленнєвих навичок.

Основними завданнями вивчення країнознавчого матеріалу у вищих навчальних закладах ми вважаємо формування вторинної мовленнєвої особистості та інтегративно-культурологічної компетенції в студентів. Мовленнєва особистість передбачає формування на вербально-семантичному, лінгво-когнітивному та мотиваційно-прагматичному рівнях. Основним компонентом іншомовної комунікативної компетенції виступає формування інтегративно-культурологічної компетенції, яка інтегрує елементи лінгвокраїнознавчої, соціокультурної, соціолінгвістичної, лінгвокультурологічної та міжкультурної компетенції. Ми маємо на увазі багатоаспектну когнітивно-комунікативну компетенцію, що базується на системі лінгвістичних і культурологічних знань, здатності особистості орієнтуватися в системі культурних концептів свого народу та концептосфері носіїв іншої культури та здійснювати стратегії іншомовної пізнавальної та комунікативної діяльності.

Відповідно до ідей І. Я. Лернера серед основних принципів навчання країнознавства виокремлюються принцип науковості та системності, принцип проблемного навчання, принцип контрастивності, принцип соціодиференційованого підходу до розгляду різноманітних явищ культури, принцип свідомого діалогу культур, принцип образного навчання, принцип урахування актуального рівня розвитку вторинної мовленнєвої особистості. Основними методами навчання країнознавства залишаються інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемного викладу матеріалу, евристичний та дослідницький [1].

Саме інтегрований підхід сприяє створенню позитивної емоційної атмосфери на занятті, яке має інформаційний та стимулювальний характер. Обов'язковим є поєднання соціокультурної інформації відповідно до тематичного плану. Особливим є те, що інтегрований підхід дозволяє застосовувати на заняттях найрізноманітніші види роботи, зберігаючи при цьому принципи комунікативності, ситуативності, новизни та індивідуальності. Різноманітні завдання потребують вправ для розвитку всіх мовних навичок і вмінь.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Чиназирова А. Об иновационных идеях в дидактическом наследии И. Я. Лернера / А. Чиназирова // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Серия 3: Педагогика и психология. – 2007. – № 3. – С. 145 – 151.



**ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КЛАСТЕРОВ:  
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ДЛЯ УКРАИНЫ**

Современная система образования Украины переживает период реформирования. Это связано с повышением ее конкурентоспособности и адаптации к европейским стандартам. Практика выдвигает множество путей совершенствования сферы образования. Один из них состоит в создании кластеров, которые могут формироваться в разных конфигурациях.

Зарубежный опыт демонстрирует различные варианты кластеризации. Понятие «cluster» (от англ. «гроздь», «пучок») впервые было предложено Майклом Портером в экономике как элемент роста конкурентоспособных преимуществ компаний. В классическом определении М. Портера кластер – это сконцентрированные по географическому признаку группы взаимосвязанных компаний, специализированных поставщиков, поставщиков услуг, фирм в соответствующих отраслях, а также связанных с их деятельностью организаций в определенных областях, конкурирующих, но вместе с тем и ведущих совместную работу.

В дальнейшем кластерный (или сетевой) подход получил распространение в различных областях и сферах деятельности. Кластерные инициативы позволяют сформировать более конкурентоспособную среду на основе объединения усилий различных заинтересованных сторон / организаций и структур.

Образовательный кластер предусматривает объединение и взаимодействие различных учреждений образования, научных организаций, хозяйствующих субъектов, органов власти на определенной территории, которые имеют соответствующее юридическое оформление. Участники кластера могут быть связаны горизонтально и вертикально, их деятельность в сфере профессионального образования направлена на достижение единой цели, включая цели отдельных участников, за счет получения синергетического эффекта.

Создание образовательного кластера предусматривает реализацию общих и частных задач. К общим задачам можно отнести повышение конкурентоспособности каждого участника кластера, инновационное развитие и рост потенциала территорий. К частным задачам образовательного кластера относятся следующие: привлечение дополнительного финансирования в сферу образования, улучшение материально-технической базы учреждений образования, возможность прохождения студентами практики на предприятиях, имеющих современное оборудование и технологии, дальнейшее трудоустройство выпускников.

Следует отметить, что образовательные кластеры имеют высокий потенциал, но ввиду малоизученности и отсутствия длительной практики функционирования характеризуются высокой степенью риска и неопределенностью результатов деятельности.

Зарубежный опыт создания кластеров в образовании является довольно разнообразным, демонстрирует определенные позитивные результаты.

В качестве примера можно привести Францию, где реализуется программа, согласно которой выделено 20 образовательных кластеров на национальном уровне. Данные кластеры объединяют образовательные учреждения всех уровней (прежде всего географически локализованные, а также тематически определенные) – с упором на вузы. По мнению французов, их вузы слишком малы / незаметны по сравнению с ведущими мировыми вузами. Образовательные кластеры во Франции позволяют

увеличить видимость (обозримость) вузов для иностранцев за счет общего маркетинга, общего учета публикаций, присуждения степеней, позиционирования на рынке образовательных услуг. Соответственно, одной из главных целей образовательных кластеров является привлечение в страну на учебу зарубежных студентов.

Мировая практика свидетельствует о том, что национальные инновационные системы обеспечивают установление и развитие сотрудничества между вузами, исследовательскими центрами, органами государственной власти и местного самоуправления, институциональными инвесторами. Приоритет в европейских образовательных кластерах отдается вузам, поскольку начиная с XXI века происходит усиление роли университетов как наиболее значимых субъектов развития в формировании гуманитарного потенциала региона, формируется система интегрирующих функций университета в общей национально-региональной образовательной системе. Это нашло отражение в таких документах Болонского процесса, как Сорбоннская (1998) и Болонская (1999) декларации. Авторы концепций информационного общества Р. Барнет, Д. Белл, З. Бжезинский, Дж. Гэлбрейт, М. Кастельс, И. Масуда, Д. Рисман, А. Тоффлер и др. считают, что высшее образование может превратиться в определяющий гуманитарно-социальный институт. Таким образом, в число лидеров выйдет та нация, которая создаст наиболее эффективную систему непрерывного образования – «образования в течение всей жизни» (long life education).

Особая роль в инновационном развитии регионов принадлежит государственным классическим университетам, исполняющим роль интеграторов профессионального образования, науки и культуры региона. Именно классический университет, находящийся в центре единого образовательного пространства региона, выполняет не только образовательную миссию, но и является важнейшим социальным институтом, который может использоваться для формирования инновационной инфраструктуры региона, оказывая положительное влияние на развитие региональной экономики в целом. В инновационном развитии непрерывной системы профессионального образования наиболее важным является кластерный подход на основе взаимодействия, партнерства, сотрудничества, диалога между заинтересованными субъектами: образовательными учреждениями, работодателями, органами управления, общественными организациями. Одной из форм сотрудничества является создание образовательных кластеров в регионах.

К примеру, в регионах России происходит формирование образовательных кластеров. Лидером в этой сфере является Республика Татарстан. В Татарстане создаются 13 образовательных кластеров. Одной из главных задач, которые призваны решать образовательные кластеры в Республике Татарстан, является проблема популяризации и развития рабочих специальностей. Таким образом, в каждом отдельном варианте создания кластеров решаются общерегиональные и частные задачи. Необходимость использования кластерного подхода объясняется преимуществами кластера как организационной формы объединения усилий заинтересованных сторон в целях повышения эффективности региональной системы высшего и профессионального образования. Украина, используя зарубежный опыт, может формировать кластеры в образовании для повышения конкурентоспособности региональной экономики.

### ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В условиях интенсификации международного сотрудничества особую актуальность приобретает овладение иностранным языком как средством коммуникации между представителями различных культур. Успешность изучения иностранного языка в значительной степени зависит от уровня подготовки преподавателя. Эффективность работы преподавателя иностранного языка определяется способностью педагога выявить актуальные задачи, провести научный поиск и использовать полученные результаты в профессиональной деятельности. Таким образом, неотъемлемой составляющей подготовки будущих преподавателей иностранного языка должна быть научно-исследовательская работа.

Вопросы организации научно-исследовательской работы в высшей школе нашли отражение в работах Ю. К. Бабанского, В. И. Журавлёва, В. И. Загвязинского, В. И. Лозовой, Е. В. Пискуновой, Г. И. Саранцева, Д. И. Фельдштейна и других учёных. Так, В. И. Загвязинский раскрывает типичные ошибки педагогических исследований [1]. В работе Е. В. Пискуновой рассматриваются вопросы организации исследовательской деятельности студентов университета в системе уровневого образования [2]. Однако вопросы организации научно-исследовательской работы будущих преподавателей иностранного языка требуют более детального осмысления. О необходимости активизации научно-исследовательской работы в высшей школе свидетельствуют данные опросов студенческой молодёжи. Так, по данным Е. В. Пискуновой, «почти половина студентов педагогических вузов указали не только на то, что они не включены в научно-исследовательскую деятельность, но и что им практически ничего не известно о возможностях участия студентов в научно-исследовательской деятельности вуза» [Там же, с. 59 – 60].

В основе любой деятельности лежит мотив, представляющий собой соображения, которыми человек руководствуется при выборе стратегии своего поведения [3 – 5]. Иными словами, перед выполнением того или иного действия человек должен осознавать, зачем ему нужно что-то делать. В научной литературе мотивация подразделяется на *внешнюю* (обусловленную внешними факторами, заданными требованиями) и *внутреннюю* (направленную на познание нового и развитие личности) [5, с. 63]. Внешняя мотивация должна в дальнейшем трансформироваться в мотивацию внутреннюю (проведение исследования для решения профессиональных задач). Итак, проблемой организации исследовательской деятельности будущих преподавателей иностранного языка является проблема **мотивационной обеспеченности научного поиска** студентов.

Одним из основополагающих компонентов научно-исследовательской культуры студентов университета является *когнитивный* компонент, отражающий знания студентов о природе и особенностях научно-исследовательской деятельности. В этом отношении показательны данные опроса студентов и аспирантов, приведенные Е. В. Пискуновой. Автор утверждает, что «всеми 7% студентов выразили полную уверенность в своих знаниях относительно организации и проведения исследования, которые они готовы применить на практике» [2, с. 61]. Кроме того, по словам учёного, «и аспиранты в качестве одной из главных трудностей отмечают недостаток знаний о научно-исследовательской работе, неподготовленность к её осуществлению» [Там же]. Следовательно, проблемой организации студенческого научного поиска выступает

**пробел в знаниях („knowledgegap“)** относительно природы и особенностей научно-исследовательской работы. Данная проблема чрезвычайно актуальна при организации научно-исследовательской работы студентов-филологов. Во-первых, требования к научному тексту, принятые в отечественном научном сообществе, несколько отличаются от зарубежных требований. Во-вторых, студенты-филологи нередко злоупотребляют экспрессивными средствами выражения, что недопустимо для научного текста.

Конечной целью любого исследования является «открытие нового». Молодой учёный должен иметь возможность опубликовать результаты исследования и внедрить их в практику работы предприятия или учреждения. Не нужно проводить исследование ради исследования. Соответственно, одной из ключевых проблем организации научно-исследовательской работы будущих преподавателей иностранного языка является проблема **освещения и практического внедрения результатов исследования**.

На наш взгляд, проблемы в организации научно-исследовательской работы студентов-филологов обуславливаются комплексом причин:

• **объективные** причины, существующие независимо от преподавателей и студентов:

а) недостаточный характер взаимосвязи между научно-исследовательской деятельностью студенческой молодёжи и практической деятельностью; б) отсутствие заинтересованности бизнеса в результатах научных разработок студентов; в) малое количество студентов, ранее занимавшихся научно-исследовательской работой; г) отсутствие у окружающих позитивного опыта научной деятельности;

• **субъективные** причины, зависящие от преподавателей и студентов:

а) недостаточная информированность молодёжи о направлениях научной работы кафедры; б) отсутствие в учебном плане спецкурса по основам научных исследований в области иностранной филологии; в) недостаточный характер «включённости» студентов, изучающих восточные языки, в научно-исследовательскую работу; г) отсутствие достаточного времени преподавателей и студентов для участия в студенческой научной работе.

На наш взгляд, активизации научно-исследовательской работы будущих преподавателей иностранного языка будут способствовать следующие меры:

1) выявление студентов, желающих заниматься научно-исследовательской работой, и определение барьеров, мешающих научному поиску студентов (анкетирование);

2) организация проектной работы со студентами, изучающими восточные языки;

3) установление партнёрских взаимоотношений с предприятиями и учреждениями региона и зарубежных стран с целью внедрения научных разработок студентов;

4) презентация направлений научной деятельности кафедры;

5) разработка и внедрение в программу подготовки студентов-филологов курса по основам научных исследований в области иностранной филологии (методике);

6) включение всех направлений подготовки студентов-филологов в перечень отраслей наук, по которым проводится конкурс студенческих научных работ, и рекомендация победителей конкурса к вступлению в магистратуру (аспирантуру);

7) организация на факультете студенческого научного общества и сопровождение его деятельности.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна ; вступ. ст. Д. И. Фельдштейна. – М. : Изд-во Ин-та практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 352 с.

2. Загвязинский В. И. О типичных недостатках и ошибках в педагогических исследованиях / В. И. Загвязинский // Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 100 – 105.

3. Пискунова Е. В. Исследовательская деятельность обучающихся: бакалавриат, магистратура, аспирантура / Е. В. Пискунова // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 58 – 65.

4. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 304 с.

5. Фридман Л. М. Мотивация учения / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина // Педагогическая психология : хрестоматия / сост. В. Н. Карандышев, Н. В. Носова, Н. В. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – С. 62 – 66.

УДК 378. (476)

*Г. Н. Москалевич,  
г. Минск, Республика Беларусь*

### **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

Республика Беларусь как независимое государство имеет собственную национальную систему образования и воспитания и предоставляет своим гражданам возможность получения образования в соответствии с конституционными требованиями и гарантиями: обеспечивается равенство в его получении, единство образовательной системы и преемственность всех ступеней обучения. Что касается непосредственно высшего образования, то в ст. 49 Конституции Республики Беларусь провозглашено: высшее образование доступно для всех в соответствии со способностями каждого. Каждый может на конкурсной основе бесплатно получить соответствующее образование в государственных учебных заведениях [2, с. 15].

Высшее образование в Республике Беларусь предоставляют следующие виды образовательных учреждений: классический университет, профильный университет (академия), институт, высший колледж [3]. Предназначение высших учебных заведений состоит в обеспечении получения высшего образования, осуществлении подготовки специалистов с высшим образованием по дополнительной специальности, подготовки научных кадров высшей квалификации, организации переподготовки и повышения квалификации специалистов с высшим образованием [5, с. 310 – 322].

Изменения, происходящие сегодня в социально-экономической сфере, кардинальное изменение взглядов на образование, связанное с объективными социальными процессами, протекающими в современном белорусском обществе, предъявляют новые требования к системе высшего образования. В республике востребованы специалисты, которые способны не только решать типичные задачи, но и ориентироваться в нестандартных условиях. Образовательный процесс должен быть ориентирован на практику. Задача современного образования — подготовить квалифицированного специалиста для той или иной отрасли производства, который готов стать активным участником инновационных преобразований в обществе.

В связи с поставленной задачей в течение последних 10 лет в систему высшего образования внесен ряд существенных преобразований. В результате возникают новые тенденции и в развитии сферы высшего образования.

Анализ теории и практики высшего образования в Республике Беларусь позволил выявить следующие тенденции его развития:

— формирование системы создания, передачи и использования новых знаний (интеграция образования и науки); опора высшего образования на современное состояние научных исследований и разработок, что способствует инновациям и

творчеству в обществе;

— увеличение вклада высшего образования в экономическое и инновационное развитие общества; принятие модели образования, при которой выполняется существующий на данном этапе развития социальный заказ на воспитание специалиста для инновационно развивающейся экономики;

— дифференциация сети учреждений высшего образования: классический университет, профильный университет (академия, консерватория), институт, высший колледж;

— регионализация высшего образования, которая позволяет обеспечить более полное удовлетворение образовательных запросов граждан, решение задач социального и культурного развития регионов;

— интеграция средней специальной и высшей школы: введение сокращенных сроков обучения для студентов, получающих высшее образование после окончания ССУЗов; создание учебных комплексов вуз — ССУЗ;

— предоставление услуг в получении второго высшего образования;

— переход от традиционной модели развития образования к инновационной: реформирование традиционных моделей образования, направленных на усвоение и передачу информации, в сторону их большей гибкости, восприимчивости к инновациям;

— гуманизация образования как цель проводимых преобразований и как принцип обучения и воспитания;

— гуманитаризация образования, использование новых форм организации учебного процесса, современных педагогических технологий, учебных программ и пособий нового поколения;

— демократизация образовательного процесса, переход к гуманным и демократическим отношениям между преподавателями и студентами;

— совершенствование системы управления вузом, повышение роли выборных органов и общественных объединений вуза;

— вариативность и разноуровневость содержания образования, введение новых специальностей и специализаций, учебных дисциплин, востребованных изменившимися социально-экономическими условиями;

— в связи с обновлением содержания образования разработка новых образовательных стандартов, учебных планов и программ, учебно-методических комплексов по предметам, стремление к их прозрачности и соответствию международным стандартам;

— введение образовательных стандартов нового поколения, реализующих компетентностный подход в подготовке специалистов;

— разработка и применение новых образовательных технологий в обучении (дистанционное обучение, проведение Интернет-конференций и форумов); расширение технологической базы учебного процесса (активное использование электронных средств обучения); широкое развитие интенсивных методов обучения, основанных на использовании компьютерных и информационных технологий;

— разработка и внедрение в образовательный процесс систем обеспечения и управления качеством образования;

— использование в системе оценки знаний тестового контроля, методики рейтинговой системы оценки уровня подготовки студентов, введение обязательной аттестации, регулярная проверка уровня подготовки специалистов по системе профессионально ориентированных критериев вузов;

— увеличение норм бюджетного финансирования (в том числе и финансирования за счет средств вузов); использование учреждениями образования дополнительных

источников финансирования, включая доходы от собственной коммерческой деятельности (осуществление платных услуг, проведение исследовательских работ, выполнение заказов промышленности, инновационной деятельности, продажа интеллектуальной собственности), средства спонсоров, благотворительные средства;

— осуществление ряда мер по вступлению в Болонский процесс, по присоединению к Европейскому пространству высшего образования путем реализации принципов Болонской декларации;

— переход вузов на двухступенчатую подготовку, включая степень специалиста и степень магистра, что согласуется с требованием Болонского процесса о внедрении двухциклового системы в практику высшего образования;

— переход (с 1 сентября 2008 г.) на дифференцированные сроки подготовки специалистов с высшим образованием;

— становление высшего образования более универсальным, повышение мобильности не только студентов, но и преподавателей;

— повышение роли самостоятельной работы студентов;

— интернационализация высшего образования в соответствии со всемирными процессами глобализации;

— расширение международной деятельности вуза, способствующее повышению престижа белорусской высшей школы, использованию мирового опыта развития высшего образования, признанию документов об образовании, результатов научных исследований и разработок, расширению академических обменов, выполнению совместных проектов в области обучения; создание единого образовательного пространства Союза Беларуси и России, СНГ и ЕАЭС;

— сотрудничество с международными организациями в реализации совместных образовательных программ по новым информационным технологиям, охране окружающей среды, организации фундаментальных исследований; участие белорусских вузов в специализированных европейских организациях и информационных службах высшей школы, международных конференциях; подготовка кадров для зарубежных стран.

С целью повышения эффективности реализации перечисленных тенденций и направлений развития высшего образования в Республике Беларусь необходимо улучшать условия для их осуществления, прежде всего, повысить заинтересованность коллектива каждого учреждения высшего образования в инновационной деятельности своего вуза; обеспечить четкое правовое регулирование образовательных процессов.

Анализ практики оказания платных услуг в сфере образования выявил их многообразие. Исследования показали, что наиболее распространенными источниками дополнительных доходов являются: средства от выполнения хоздоговорных научно-исследовательских работ; доходы от коммерческой деятельности, включая поступления от малых, совместных предприятий, создаваемых на правах учредителя, а также различные платные услуги, непосредственно выполняемые учреждениями образования, их отдельными подразделениями и участками [4].

В системе высшего образования для студентов создаются условия для более активного и самостоятельного поиска новых знаний. Имеются неисчерпанные возможности, требующие от руководства учебных заведений и непосредственных исполнителей большей инициативы, творчества. Необходимо подчеркнуть, что эти ресурсы в зарубежных странах играют более существенную роль в поддержании талантливой молодежи, ученых, приобретении на будущее специалистов особенно высоких дарований [1, с. 3 – 7].

Должна измениться и роль преподавателя в учебном процессе, т. к. реализация новой образовательной модели неосуществима без инновационно мыслящего

преподавательского состава.

Предоставление качественных образовательных услуг в сфере высшего образования предполагает получение студентами прочных и осмысленных знаний, формирование опыта творческой деятельности, мотивацию у студентов желания не останавливаться на достигнутом как на окончательном варианте, а идти дальше и соответствовать требованиям времени.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Жук А. И. Высшая школа Республики Беларусь на современном этапе развития: тенденции и перспективы / А. И. Жук // Вышэйш. шк. — 2009. — № 6. — С. 3 — 7.
2. Конституция Республики Беларусь 1994 года (с изм. и доп., принятыми на республиканских референдумах 24 ноября 1996 г. и 17 октября 2004 г.). — Минск : Амалфея, 2007. — 48 с.
3. О высшем образовании: Закон Республики Беларусь 11 июля 2007 г. № 252-З: Принят Палатой представителей 14 июня 2007 г.; Одобрен Советом Республики 22 июня 2007 г.: с изм. и доп.: текст Закона по состоянию на 1 января 2015 г. // Эталон-Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2015.
4. Перечень платных образовательных услуг: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 3 окт. 2002 г., № 1376 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. — 2002. — № 5/11270.
5. Шимов В. Н. Национальная экономика Беларуси : учеб. пособие / В. Н. Шимов. — Минск : БГЭУ, 2006. — 751с.

УДК 373.1

*А. С. Ненашева,  
г. Москва, Российская Федерация*

### О СПЕЦИФИКЕ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Огромное количество детей в мире являются билингвами: они растут в окружении носителей двух и более языков. Двуязычие открывает двери к многоязычию, успешной карьере и пониманию поликультурного мира.

Потребность в изучении английского языка возрастает с каждым годом. Это в полной мере относится и к дошкольному периоду. Родители дошкольников проявляют все большую заинтересованность в изучении иностранного языка их детьми, в частности, в условиях дошкольных организаций, что во многом определяется тенденцией введения обязательного обучения английскому языку. Являясь частью учебного процесса, обучение английскому языку становится одним из основных компонентов образования; это не только ускоряет процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции, но и, в свою очередь, положительно влияет на общее развитие ребенка.

Обучение и общение на двух языках с самого раннего детства положительно сказывается на развитии памяти, логики, сообразительности, реакции и даже на математических навыках. Как правило, дети, с раннего возраста изучающие иностранный язык или же рожденные в двуязычной семье, более открыты к восприятию нового, легче находят общий язык со сверстниками.

Зачастую билингв полностью погружен в языковую среду с самого раннего детства. Дети воспринимают и воспроизводят язык, слушая и разговаривая. В постоянно звучащей языковой среде малыш постепенно накапливает лингвистический багаж, интуитивно воспринимая структуру и ритм языка, с каждым днем общения



обогащая его новыми словами, конструкциями и смыслами.

В нашем билингвальном Центре в процессе обучения мы используем базовую Британскую программу для детей младшего дошкольного возраста “Early Years Foundation Stage of British National Curriculum” в комплексе с классической общеобразовательной программой дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Веркасы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой, где раскрывается полное программное содержание и темы организованной образовательной деятельности для детей-билингвов. Программа включает в себя занятия по развитию математических представлений, занятия по освоению окружающего мира, по логоритмике, творчеству на английском языке и многое другое. Весь материал преподносится исключительно в игровой форме. Основным педагогическим направлением обучения является формирование навыков общения на английском языке у детей дошкольного возраста, создание положительной психологической атмосферы в условиях изучения иностранного языка детьми младшего дошкольного возраста, а целью – всестороннее развитие, ранняя социализация детей, формирование адекватных возрасту способов и средств общения со взрослыми и сверстниками на иностранном языке.

Основным правилом в обучении детей является общение исключительно на английском языке. Занятия проходят каждый день по полтора часа с перерывами и включают в себя 5 блоков: интеллектуальный, творческий, музыкальный, логоритмический, сенсорное развитие.

Педагоги билингвального центра стремятся к созданию для детей младшего возраста всех условий для того, чтобы они стали двуязычными и к 5 годам научились говорить и думать одинаково свободно на двух языках: родном и английском.

Таким образом, благодаря уникальной комплексной программе обучения, предусматривающей постоянное общение детей на английском языке в игровой форме, ребенок не только усваивает новый материал, но и проявляет живой интерес к обучению.

УДК 37.015.3

*В. М. Палінчак,  
м. Ужгород*

### **ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЯК ВАЖЛИВА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

В Україні відбувається процес реформування вищої освіти, спрямований на вдосконалення професійної підготовки фахівців. Ця проблема розглядається в працях багатьох вітчизняних учених (О. Безпалько, В. Кремень, Н. Ничкало, Г. Терещук та ін.). На нашу думку, удосконаленню вищої освіти може сприяти діяльність психологічної (соціально-психологічної) служби вищого навчального закладу. Такі служби на сьогоднішній день уже функціонують у багатьох ВНЗ України, проте, вважаємо, що це питання заслуговує на більшу увагу науковців.

Зауважимо, що багато вчених основними в діяльності психологічної служби ВНЗ вбачають завдання психологічної підтримки й супроводу студентів у професійному розвитку та співвідносять технологію психологічного супроводу студентів з етапами професійного навчання: адаптацією, інтенсифікацією та ідентифікацією. На етапі адаптації (перший курс) завдання психологічної служби полягає в наданні допомоги студентові в адаптації до нових умов життєдіяльності, що передбачає: діагностику готовності до навчально-пізнавальної діяльності, мотивів навчання, ціннісних

орієнтацій, соціально-психологічних настанов; допомогу в розвитку навчальних умінь і регуляції своєї життєдіяльності; психологічну підтримку першокурсників у подоланні труднощів самостійного життя та побудові комфортних взаємин з однокурсниками й педагогами; консультування першокурсників, що розчарувалися у вибраній спеціальності; корекція професійного самовизначення при компромісному виборі професії. На етапі інтенсифікації (другий і третій курси) функції психологічної служби зводяться до діагностики особистісного й інтелектуального розвитку, надання допомоги у вирішенні проблем, що виникають у взаєминах з однокурсниками і педагогами, а також у суто особистих стосунках. Відповідно тут необхідні технології розвивальної діагностики, психологічного консультування, корекції особистісного й інтелектуального профілів. На етапі ідентифікації (четвертий і п'ятий курси) завдання психологічної служби полягають у наданні допомоги в знаходженні професійного поля реалізації себе, підтримці в осмисленні сенсу майбутньої життєдіяльності. Головне – допомогти випускникам професійно самовизначитися й знайти місце роботи [1].

Можна погодитися з таким підходом у цілому, проте зауважимо, що виокремлення етапів і, відповідно, специфіки психологічного супроводу є дещо умовним, тому що на першому курсі в студентів часто виникають не тільки труднощі в адаптації, але й різні проблеми в особистому житті.

Очевидно, метою діяльності соціально-психологічної служби є створення оптимальних умов для успішного забезпечення навчально-виховного процесу у ВНЗ шляхом: а) надання психологічної допомоги студентам на різних етапах їхнього професійного становлення; б) надання психологічної допомоги викладацькому складу та працівникам ВНЗ у вирішенні професійних та особистісних проблем за їхнім запитом; в) проведення досліджень у галузі психології та управління соціальними процесами, створення й підтримка нормативно-методичної та інформаційної бази з метою підготовки пропозицій і обґрунтувань для розробки програм соціального розвитку університету та їхньої успішної реалізації.

Серед найважливіших напрямів роботи служби варто виокремити: психологічний супровід професійного становлення студента; корекційно-профілактичну діяльність; консультування; допомогу у вирішенні індивідуальних проблем студентів; психодіагностичну діяльність; психологічний супровід студентів з особливими потребами; роботу з викладачами й працівниками вищого навчального закладу.

Досвід роботи соціально-психологічної служби в різних вітчизняних ВНЗ свідчить, що її цілеспрямована діяльність може суттєво сприяти підвищенню ефективності навчально-методичної і виховної роботи ВНЗ, повноцінному професійному й особистісному розвитку студентів на всіх етапах навчання, формуванню в студентів здібностей до саморозвитку й самовиховання, вихованню соціально активної особистості.

Слід відзначити, що великий досвід в організації діяльності соціально-психологічної служби у вищій школі мають зарубіжні країни, зокрема США. Подібні служби виникли тут досить давно (Оберлін-коледж – 1869 р.; Гарвардський університет – 1890 р.; Університет Чикаго – 1892 р.), виходячи з практичних потреб, а пізніше доцільність їхньої діяльності була теоретично обґрунтована вченими. На сьогодні в кожному вищому навчальному закладі США є структурна одиниця, яка називається «Студентська Служба» (Student Services). Оскільки навчання для кожного студента здійснюється за індивідуальним планом, то ця служба є дуже важливою в житті студентів. Від подачі документів на вступ і до виконання випускних формальностей – з усіма питаннями студенти звертаються до студентської служби. Хоч її структура та функції дещо різняться залежно від ВНЗ та бюджету, загалом працівники служби (радники) допомагають студенту правильно обрати майбутню

спеціальність, зорієнтуватися в різних програмах, підготуватися до інтерв'ю, оформити пакет документів, включаючи резюме, забезпечують інформацією про кар'єрні можливості. Під час навчання радники виявляють труднощі в навчанні студента, надають індивідуальні консультації з метою їхнього подолання; надають допомогу студенту, який перебуває в кризовому стані, переживає стрес, депресію, включаючи направлення до реабілітаційних центрів; працюють зі студентами з особливими потребами; виявляють умови проживання студентів і дають рекомендації щодо їхнього поліпшення; проводять спеціальні семінари, тренінги, спрямовані на стимуляцію особистісного зростання кожного студента, формування адекватної самооцінки, установлення дружніх відносин з однокурсниками; інформують студентів випускних курсів щодо ринку праці й можливостей працевлаштування, консультують студентів щодо відповідності їхньої кваліфікації вимогам роботодавців. Радники також беруть участь в організації й проведенні різних свят у ВНЗ (свято знань, свято випускника тощо). Вони підтримують тісні контакти з керівництвом ВНЗ, академнаставниками, викладачами, представниками інших вищих шкіл та громадських організацій, беруть участь у прийомі на роботу нових співробітників й оцінці навчальних програм [2].

Особливу увагу звертають на першокурсників. Перед працівниками служби ставиться мета – залучити викладачів та адміністраторів коледжів та університетів до створення сприятливих умов для першокурсників, зосередивши увагу на таких аспектах, як моральна підтримка, консультування, наставництво, допомога в навчальному процесі, студентська громадська діяльність, розміщення в гуртожитках тощо. Результатом роботи працівників служби й педагогів стає покращення якості навчання першокурсників, їхній успішний перехід на наступні курси й підвищення рейтингу успішності при випуску. Отже, увага до студентів у ВНЗ передбачає постійну роботу з підвищення якості освіти, пошук нових шляхів та ідей щодо збільшення впливу на розвиток студентів, вивчення орієнтації студентів тощо.

Вважаємо, що досвід діяльності соціально-психологічної служби у вищих навчальних закладах США потребує уважного вивчення й осмислення з метою творчого використання окремих форм роботи у вітчизняних ВНЗ.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М.: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. Jordan G. Student Services / G. Jordan. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998. – 357 p.

УДК 316(07):004.9

*О. С. Повідайчик,  
М. М. Повідайчик,  
м. Ужгород*

### СТАН І ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ІНФОРМАТИКИ ЯК НАУКИ Й НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Розвиток і широке впровадження інформаційних та комунікаційних технологій зумовили значні зміни в різноманітних сферах суспільного життя. Усвідомлення необхідності підготовки молоді до новітніх умов соціальної діяльності набуло чинності в пріоритетах системи освіти України, інноваційних дослідженнях шляхів оновлення освіти – як загальноосвітньої школи, так і професійного навчання, зокрема у вищих навчальних закладах. Одним з наслідків цих досліджень стало впровадження навчальної дисципліни “Інформатика”. Проте зміни, що зумовлюють становлення

інформаційного суспільства, викликали необхідність подальшої розробки освітньої підготовки з інформатики. Унаслідок цього в нашій країні став швидко розвиватися новий науковий напрямок – соціальна інформатика.

У науковій думці термін “соціальна інформатика” вперше був запропонований російським ученим А. Соколовим у середині 70-х років минулого століття для визначення нової навчальної дисципліни, “яка на основі інформаційного підходу вивчає суспільні знання, соціальну комунікацію і управління суспільством” [2, с. 25]. При цьому, на думку вченого, інформаційний підхід є для соціальної інформатики не тільки основним науковим методом, але й тією відмінною ознакою, яка дозволяє виділяти цю дисципліну серед інших дисциплін соціологічного, філологічного й культурологічного профілю.

Позиція А. Соколова щодо предметної галузі соціальної інформатики полягала в тому, що вона повинна формуватися за рахунок розширення в соціологічну сторону вже існуючої галузі традиційної інформатики, яка, у свою чергу, розглядалася як наука про методи та засоби перетворення й поширення наукової інформації. Подальший розвиток науки показав, що цей підхід є дуже обмеженим і не може задовольнити потреби суспільства в новій комплексній науковій дисципліні, яка могла б стати науковою базою для дослідження й прогнозування такого складного процесу, як глобальна інформатизація суспільства.

Тому засновником соціальної інформатики як фундаментальної науки в її сучасному розумінні вважають російського вченого А. Урсула, оскільки він запропонував принципово нові підходи до розуміння цілей і завдань соціальної інформатики.

У своїх роботах А. Урсул виявив соціальний характер процесу інформатизації суспільства, у якому обчислювальна техніка й сучасні інформаційні та комунікаційні технології є лише засобами для більш ефективного оволодіння інформацією з метою соціального прогресу [3].

Практика показала, що саме цей підхід найбільшою мірою відповідає соціальним потребам розвитку сучасного суспільства. Тому він виявився найбільш стійким та отримав на сьогодні широке визнання й поширення у сфері наукових досліджень.

Отже, соціальна інформатика – це наука про закономірності та форми руху інформації в суспільстві. Це розділ інформатики, який представляє нову міждисциплінарну галузь досліджень [1, с. 335].

Важливим питанням науково-методологічного характеру є правомірність виділення соціальної інформатики як самостійної науки. Чому соціальну інформатику можна вважати фундаментальною наукою, а не просто сукупністю методів використання засобів інформатики для аналізу соціальних процесів? Критерієм тут, насамперед, виступає наявність власних об’єкта і предмета досліджень, а також методології проведення цих досліджень.

Об’єкт дослідження соціальної інформатики – це прояв інформаційної реальності навколишнього світу в соціальній сфері суспільства. Іншими словами – це сукупність усіх видів і форм прояву інформації в суспільстві, інформаційних процесів, систем і комунікацій, що мають соціальну значимість для його функціонування і розвитку.

Предмет дослідження соціальної інформатики – це глобальний процес інформатизації, його вплив на соціальну структуру суспільства, а також на становище людини в суспільстві. При цьому хотілося б підкреслити, що цей вплив є двостороннім, тобто суспільство і ставлення людей до процесу інформатизації, у свою чергу, впливають на характер і темпи розвитку цього процесу [1].

Що ж стосується власної наукової методології соціальної інформатики, то варто відзначити, що на сьогодні вона знаходиться на стадії формування. Важливою

відмінною властивістю цієї методології є використання сукупності різних наукових підходів аналізу й синтезу досліджуваних явищ і процесів. Основними з них є інформаційний, системний, коеволюційний і соціальний підходи.

Суть інформаційного підходу полягає в тому, що під час вивчення деякого процесу чи явища в першу чергу виділяють його інформаційні аспекти. Дуже часто це дозволяє побачити звичні і добре знайомі нам процеси і явища в зовсім новому світлі, розкрити їх глобальну інформаційну сутність.

Зміст системного підходу в сучасній науці є загальновідомим і не вимагає особливих коментарів. Що ж стосується коеволюційного підходу, який запропонований у якості одного з основних методів соціальної інформатики, то його суть полягає у необхідності врахування нерозривної єдності і взаємовпливу процесів розвитку суспільства і його інформатизації, їх коеволюції.

Соціальний підхід до проблем, досліджуваних соціальною інформатикою, полягає в тому, щоб орієнтувати ці дослідження головним чином на соціальні аспекти процесу інформатизації, його гуманістичну спрямованість. До них відносять, у першу чергу, проблеми становлення й розвитку інформаційного суспільства, забезпечення інформаційних свобод та інформаційної безпеки людини і т. д.

Методологічний апарат соціальної інформатики, окрім зазначених підходів, містить у собі методи інформаційного моделювання досліджуваних процесів, а також традиційні для соціологічних наук методи соціального моніторингу, прогнозування й управління.

Таким чином, на підставі аналізу ролі й місця інформатики в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ можна зробити висновок про те, що ця наукова галузь швидко розвивається, розширюючи свою предметну сферу – з технічної дисципліни про методи й засоби обробки даних за допомогою обчислювальної техніки вона перетворюється на фундаментальну науку про інформацію не тільки в технічних системах, а й у природі та суспільстві. Спостерігається посилення “гуманітарної” спрямованості інформатики, що врівноважує наявне домінування технологічного та математичного складників. Прикладом цього є формування і впровадження в навчальний процес гуманітаріїв курсу “Соціальна інформатика”, мета якого полягає в тому, щоб сформувати в студентів уявлення про сучасні глобальні процеси інформатизації, про соціально-економічні, психологічні проблеми, які виникають унаслідок цих процесів, а також шляхи їхнього вирішення на основі використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Колин К. К. Социальная информатика / К. К. Колин. – М. : Академ. проект, 2003. – 432 с.
2. Соколов А. В. Социальная информатика и библиотечно-библиографические системы / А. В. Соколов, А. И. Маикевич // Социальные проблемы информатики. – Л. : ЛКИК, 1974. – С. 25 – 36.
3. Урсул А. Д. Информатизация общества: Введение в социальную информатику / А. Д. Урсул. – М. : Знание, 1993. – 112 с.

### СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Реформування системи вищої освіти України передбачає, у першу чергу, удосконалення професійної підготовки вчителя, різні аспекти якої досліджуються вітчизняними вченими (І. Зязюн, В. Кремінь, Н. Ничкало, Г. Терещук та ін.). На нашу думку, сьогодні доцільним є більш глибоке вивчення зарубіжного досвіду підготовки сучасного вчителя з метою використання найбільш прогресивних ідей у вітчизняному освітньому просторі. Цікавим у цьому плані є досвід Великої Британії в підготовці вчителів для середніх шкіл.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що середня школа Великої Британії має багатовікову історію, проте, як і в багатьох європейських країнах, систематична підготовка вчителів для викладання в загальноосвітніх школах розпочалася тут тільки наприкінці ХІХ століття. Це відбулося під впливом соціально-економічного розвитку, технічного прогресу, а також у зв'язку з інтенсивним розвитком наук про людину і суспільство [1; 2].

Підготовка вчителів для середньої школи почалася в університетах і спочатку здійснювалася у формі вільного відвідування лекцій студентами, які мали намір у майбутньому працювати в школі. Пізніше викладачі університетів почали розробляти спеціальні курси для підготовки вчителів, які передбачали систематичне відвідування студентами занять, що зумовило відкриття в університетах педагогічних відділень, основною метою яких була професійна підготовка вчителя для середньої школи.

На початку ХХ століття поступово почали формуватися основні елементи змісту професійної підготовки вчителя середньої школи: загальнопедагогічна підготовка, предметно-методична підготовка і педагогічна практика. До середини ХХ століття сформувалася триступенева національна система освіти, яка включала початкову, середню і всі наступні рівні освіти.

Розширення мережі середніх навчальних закладів сприяло розширенню підготовки вчителів для середньої школи, яка почала здійснюватися не тільки на педагогічних відділеннях університетів, але й у педагогічних коледжах, які з'явилися ще в середині ХІХ століття й спочатку були призначені виключно для підготовки вчителів молодших класів.

В організації і змісті професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на педагогічних відділеннях університетів упродовж усього ХХ століття відбувалися значні зміни. Найбільш дискусійними питаннями були: співвідношення професійної і загальної підготовки, спеціальної предметної і професійно-педагогічної, загальнопедагогічної і методичної підготовки вчителя середньої школи.

Слід підкреслити, що вже наприкінці ХХ століття у Великій Британії актуальною стала проблема співвідношення викладання й дослідницької роботи в діяльності сучасного вчителя. На початку ХХІ століття ця проблема набула ще більшого значення.

Як результат трансформації світової і британської системи освіти сьогодні стверджується нова дослідницька парадигма, яка полягає в зміні акцентів позиції сучасного вчителя – з функціонального виконавця він перетворюється на педагога-дослідника (teacher-researcher), який володіє значним творчим потенціалом, здатністю до рефлексивного мислення, постійної самоосвіти, удосконалення своєї професійно-педагогічної діяльності.

Дослідницька діяльність – це складний, динамічний, неперервний процес, який

включає пізнавальну активність педагога і його творчий потенціал, здатність до рефлексивного мислення, готовність до професійної самоосвіти – усі ці якості спрямовані на пошук нових технологій навчання, генерацію практикоорієнтованих знань і формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді.

У дослідницькій сфері педагогічної освіти традиційно прийнято розглядати дослідження як вивчення дій учителя в професійній діяльності, яке передбачає аналіз, роздуми педагога над своєю роботою з метою її вдосконалення. Це сприяє значній позитивній мотивації учасників освітнього процесу шляхом рефлексії результатів власних пошуків у період підготовки у вищому навчальному закладі й подальшій неперервній освіті.

Моделювання процесу підготовки вчителя-дослідника у Великій Британії базується на трьох запропонованих британськими вченими (С. Борг, Е. Кембел, Д. Шон) моделях: «ефективний учитель» (effective teacher), діяльність якого спрямована на створення сприятливого психологічного клімату в класі, виявлення здібностей кожного учня, сприяння творчому розвитку дітей; «учитель, здатний до рефлексії» (reflective teacher), який глибоко осмислює свою професійну педагогічну діяльність, регулярно оцінює її результати; «учитель, здатний до трансформацій» (transformative teacher), який не просто готує учнів до успішного функціонування в суспільстві, а займає позицію активного діяча, готує учнів до участі в суспільно корисних перетвореннях [3].

Важливою умовою підготовки вчителя-дослідника у Великій Британії в контексті вищої педагогічної освіти є функціонування спеціальних педагогічних товариств, мета яких полягає в організації симпозіумів, семінарів, майстер-класів педагогів-професіоналів, а також у зміцненні зв'язків між вузівськими викладачами й студентами педагогічних відділень, шкільними менторами. Як учасники педагогічних товариств, викладачі, студенти, шкільні вчителі спільно розробляють різні освітні проекти, використовуючи матеріали власного досвіду.

У змісті технологій професійної підготовки британського вчителя-дослідника (інтернет-орієнтовані технології, модульне навчання, дослідницьке навчання з включенням метода «кейсів», навчання в співробітництві) закладено ідею навчальної автономії, яка полягає в умінні брати на себе відповідальність за свою навчальну діяльність, включаючи всі компоненти цієї діяльності: постановку мети, визначення змісту й послідовності дій, вибір методів і прийомів, оцінку отриманих результатів. Цінність навчальної автономії полягає в набутті особистісного смислу отримуваних знань, що дозволяє суб'єкту самостійно здійснювати нові проекти.

Реалізація дослідницької компетенції педагогів є пріоритетним напрямком роботи Національного бюро педагогічних досліджень (National Teacher Research Panel). Національна інвестиційна стратегія в сфері науки та інновацій серед основних завдань передбачає значне збільшення витрат на проведення наукових досліджень; посилення співробітництва між вищими навчальними закладами й школами; підвищення професійних навичок педагогів у сфері новітніх технологій.

Таким чином, підготовка вчителя-дослідника є однією з найбільш важливих сучасних тенденцій розвитку педагогічної освіти у Великій Британії, яка заслуговує на увагу вітчизняних учених.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Воскресенская Н. М. Англия: стратегические направления развития образования / Н. М. Воскресенская // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 91 – 98.
2. Зискин К. Е. Теоретическая профессионально-педагогическая подготовка учителей на педагогических отделениях английских университетов / К. Е. Зискин // Преподаватель. – 2000. – № 3. – С. 45 – 48.

3. Furlong J. Ideology and Reform in Teacher Education in England / J. Furlong // Education Researches. – Vol. 31. – No. 6. – 2002. – P. 23 – 25.

УДК [378.016:811]:378.091.3

*Е. А. Ткачёва,  
Н. В. Резник,  
г. Луганск*

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
КОММУНИКАТИВНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД  
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Современные тенденции стремительного развития системы образования в мире значительно повлияли на модернизацию высшего гуманитарного образования.

Значительные изменения всей системы высшего образования требуют значительного пересмотра методов и приёмов в изучении иностранного языка. Ведущим направлением в овладении иностранным языком студентами учебных заведений является получение такого уровня коммуникативной компетенции, которая позволила бы использовать иностранный язык в области профессиональной деятельности.

На сегодняшний день коммуникативно-когнитивный подход является ведущим в отечественной методике. Реализация обозначенного подхода – это путь к достижению генеральной цели языкового образования, формирования поликультурной многоязычной личности, способной к межкультурному общению.

Современному учителю необходимо реализовывать основные принципы коммуникативного подхода: *коммуникативность, ситуативность, функциональность, соизучение языка и культуры, аутентичность, диалог культур.*

Принцип коммуникативности реализуется на практике, если деятельность учащихся на уроке имеет ясную цель; если внимание направлено не на форму и средства деятельности, а на содержание; если она проводится не с изолированными высказываниями, а в контексте, на основе целого текста. Поэтому упражнения должны ориентировать учащихся на достижение коммуникативной цели, должны иметь адресный характер, т. е. быть обращены к собеседнику. Обучение носит диалогичный характер, то есть представляет собой общение учителя с учащимися и общение учащихся между собой.

С позиций коммуникативности определяется и принцип ситуативности. Подлинное общение всегда проходит в ситуации, определяемой рядом экстралингвистических факторов.

Принцип функциональности учитывается при организации обучения языковым единицам. При организации коммуникативного обучения грамматические структуры и лексические единицы выступают в качестве речевых единиц, так как, во-первых, имеют значение, которое раскрывается в деятельности, а во-вторых, речевую функцию.

В связи с коммуникативностью обучения принцип аутентичности приобрел особую важность и имеет широкую сферу действия. Он относится к отбору и использованию языкового и речевого материала, наглядности, ситуаций общения. Обучение английскому языку должно осуществляться в соответствии с тем, как происходит его усвоение в естественной языковой среде.

Коммуникативный подход предполагает также соизучение языка и культуры, так как язык и культура неразделимы.

Принцип диалога культур – это взаимодействие родной и иноязычной культур в



различных типах ситуаций, создаваемых при обучении иноязычному общению.

Изучение языка – когнитивный процесс, что предполагает знание и учет закономерностей познавательного процесса при овладении иностранным языком и особенностей умственной деятельности личности.

Всё обучение иностранному языку в рамках коммуникативно-когнитивного подхода заключается в четырех блоках:

1. Введение нового иноязычного материала.
2. Формирование навыков владения иностранным языком.
3. Активизация использования иностранного языка.
4. Самооценка владения иностранным языком.

Во всех блоках используется определенная система упражнений, которые должны быть направлены на тренировку учащихся в использовании стратегий, необходимых для решаемой задачи, а также на предоставление учащемуся возможности извлечения максимума из уже имеющихся знаний и умений. Упражнения должны включать вопросы и задания на развитие памяти, внимания, логики, мышления, задания проблемного и творческого характера, активизирующих умственную и эмоциональную деятельность учащихся.

Системность коммуникативно-когнитивного подхода ориентирована на образование, воспитание и развитие личности средствами иностранного языка.

Суммируя вышесказанное, нужно отметить, что применение данного метода должно осуществляться в контексте педагогической системы, с учетом целей и содержания обучения. Применение коммуникативно-когнитивного метода должно быть методически обеспечено, без чего обучающие возможности не будут реализованы.

УДК 159.923.2–057.875

*Л. А. Черных,  
г. Луганск*

### **ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

В современных условиях образования выявляется тенденция изменения функциональной структуры влияния педагога на учащихся. Если на протяжении всей истории человечества в ней заметно преобладал информационный аспект, то сейчас в связи с бурным развитием средств массовой коммуникации педагог теряет лидерскую позицию как источник новой информации. Это определяется тем, что в школе, в отличие от высшего учебного заведения, начинает преобладать другое содержание роли педагога - быть проводником в мире знаний, «учить жить» в нашем сложном мире. В высших учебных заведениях информационная функция преподавателя пока еще сохраняется на довольно высоком уровне, который связан со скоростным обновлением учебных дисциплин и существенным недостатком учебной информации в них. Однако с появлением новых поколений учебников, использованием компьютерных технологий обучения роль общения с преподавателем также изменяется. Активизируется процесс передачи учащимся функций самоконтроля, самоорганизации, самооценки. От преподавателя студент сможет получать помощь в жизненном и профессиональном самоопределении, в поиске собственного стиля деятельности, в преодолении барьеров познания и личностных проблем [3].

Искусство преподавателя заключается в способности помочь студентам добиться чего-то нового, т. е. в способности помочь им научиться. Пассивное восприятие идей или

фактов не является образованием. Студент должен активно принимать участие в обучении, он должен сам порождать идеи, которые старается передать ему преподаватель. Процесс обучения представляет собой творческую деятельность. Ни один преподаватель не может перенести даже простейшую идею в чужой ум без «перекручиваний». Процесс коммуникации слишком несовершенен. Будущий специалист должен сформулировать собственную идею на основании того, что и как преподаватель говорит, пишет или делает, т. е. в педагогической деятельности обязательно присутствуют взаимопонимание и взаимопроникновение мыслей и чувств [1].

Не менее важно учитывать и те аспекты педагогического общения, которые касаются интересов учащегося. Специфика работы преподавателя высшей школы заключается, помимо всего прочего, еще и в том, что в ситуациях взаимодействия он должен нести двойную нагрузку, не только учитывать возможные действия студента, но и разворачивать общение таким образом, чтобы оно имело учебный, воспитательный, развивающий эффект. Преподаватель должен принимать во внимание те возможные препятствия, которые могут возникать у студента в процессе общения, и брать на себя инициативу общения и ответственность за взаимодействие, иметь высокий уровень социальной зрелости и понимания [2].

Мера адекватности понимания преподавателями студентов отражается на выборе педагогически целесообразных способов влияния. Понимание может быть разной глубины проникновения в сущность личности, индивидуальности будущего специалиста. Нижнему, поверхностному, уровню понимания присуще восприятие лишь внешнего рисунка поступка студента без проникновения в мотивы и цель, в личностные особенности, оценка в черно-белых тонах: хорошо или плохо. На втором уровне, средней глубины, анализируются отдельные свойства личности будущего профессионала: ум, черты характера, темперамент. Оцениваются чаще интеллектуальные особенности: умный или неразумный; характер и темперамент: твердый или мягкий, возбудимый или уравновешенный. Самый высокий, третий уровень, содержит глубокое понимание человека, выявление системы ведущих целей и мотивов поведения, выделение связей между отдельными поступками и личностью в целом, умение проникнуть в скрытые резервы и способности человека, прогнозировать его поведение, основываясь на понимании индивидуальности [4].

В частности, С. И. Торичной было установлено, что степень учета типа психического развития личности студентов целиком определяется уровнем его понимания преподавателем. Чем выше уровень понимания преподавателем студентов, тем шире и разнообразнее репертуар педагогических влияний. У преподавателей с высоким уровнем понимания личности студентов доминирующими становятся косвенные приемы педагогического влияния. И, в конце концов, преподаватели с высоким уровнем понимания дают студентам более широкие возможности для проявления инициативы, самостоятельности и творчества в обучении [6], что влияет на их профессиональное становление.

Поскольку педагогический процесс предусматривает взаимодействие преподавателя и учащихся, то умение общаться – одно из обязательных условий достижения педагогического мастерства. Неслучайно В. А. Сухомлинский потребностью в общении, потребностью человека в человеке называет самой человеческой. Он считает, что там, где нет культивирования этой потребности, никакими хитроумными организационными зависимостями, никаким подчинением и управлением невозможно возместить убогости воспитания [5].

В непосредственном общении педагога с учеником, в его гармоничной, правильно построенной речи, в достаточном словарном запасе осуществляется самое главное в педагогической деятельности – влияние личности на личность. В связи с этим

коммуникативные способности и умения педагога приобретают роль профессионально значимых [4]. Преподаватель является образцом для студента как личность и как педагог, способный взаимодействовать и взаимопонимать, эмпатийно относиться к студенту, воспитывать достойную личность с определенным уровнем коммуникации и профессионализма, подтверждением чему являются многочисленные теоретические и экспериментальные исследования.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Ефимова Н. С. Психология взаимопонимания / Н. С. Ефимова. – СПб. : Питер, 2004. – 176 с.
2. Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасович. – М. : Просвещение, 1989. – 301 с.
3. Мудрик А. В. Психология и воспитание : учеб.-метод. пособие / А. В. Мудрик. – М. : МПСИ, 2006. – 472 с.
4. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації : наук.-метод. посібник / за ред. С. О. Мусатова. – К. : Наук. думка, 2003. – 96с.
5. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1982. – 270 с.
6. Торичная С. И. Познание музыкальных способностей студентов в процессе педагогического общения / С. И. Торичная ; отв. ред. О. К. Тихомиров. – Кишинев : Штиинца ; Молд. ин-т искусств, 1989. – 122 с.

UDC 811.111:378.147

*E. A. Bortienieva,  
Donetsk*

### THE PROMISES OF DISTANT LEARNING

In the past decade distance education has become an increasingly popular way for universities to provide access to their programs and for students to learn about topics and get degrees they might not otherwise be able to pursue. Instructors from school to university are using the potential of distance learning to teach students from all around the globe and allow them to work collaboratively on projects, degrees-focused content and educational enrichment.

So what exactly is distance learning? Distance learning occurs when there is a separation between the instructor and the student, usually due to geographical or time concerns that prevent the student from attending an on-campus course. At its most basic level, distance education takes place when a teacher and student(s) are separated by physical distance, and technology (i.e., voice, video, data, and print), often in concert with face-to-face communication, is used to bridge the instructional gap. These types of programs can provide adults with a second chance at a higher education, reach those disadvantaged by limited time, distance or physical disability, and update the knowledge base of workers at their places of employment.

The majority of distance education today takes place using the Internet, now readily accessible for the vast majority of students whether in their own homes or at facilities such as local libraries. These electronic means are used to distribute the learning material, keep students in touch with teachers, and provide access to communication between students. Of course, distance learning can use other technological formats as well including television, DVDs, teleconferencing, and printable material, but the immediacy and functionality of Web learning has made it a first choice for many distance learners. Online programs often take advantage of a number of emerging technologies to make keeping in touch and effectively

communicating ideas easier and more efficient than ever before and students may find themselves using interactive videos, e-mail, and discussion boards to complete their lessons [2, p. 250].

Distance learning makes it much easier for some students to complete a degree or get additional job-training while balancing work and family commitments. Because the hours when class work can be completed are flexible, as most distance learning programs allow students to work at their own pace and on their own time, many students can complete their work during times when they are free, rather than scheduling their lives around a set classroom time. With more flexibility comes more responsibility on the part of the learner. Students must learn to work well independently and without the constant guidance and monitoring of an instructor, making distance learning a challenge for those who are not easily self-motivated.

Distance learning is also a great tool to help reach students who are in geographically remote areas and may not have readily available access to educational facilities or who want to explore opportunities not offered by their local schools. Of course, schools are not the only people who are taking advantage of distance learning, as many businesses have found it a valuable tool in making employee education and training quicker and more cost efficient.

Many educators ask if distant students learn as much as students receiving traditional face-to-face instruction. Research comparing distance education to traditional face-to-face instruction indicates that teaching and studying at a distance can be as effective as traditional instruction, when the method and technologies used are appropriate to the instructional tasks, there is student-to-student interaction, and when there is timely teacher-to-student feedback.

Although technology plays a key role in the delivery of distance education, educators must remain focused on instructional outcomes, not the technology of delivery. The key to effective distance education is focusing on the needs of the learners, the requirements of the content, and the constraints faced by the teacher, before selecting a delivery system. Typically, this systematic approach will result in a mix of media, each serving a specific purpose. For example:

- A strong print component can provide much of the basic instructional content in the form of a course text, as well as readings, the syllabus, and day-to-day schedule.
- Interactive audio or video conferencing can provide real time face-to-face (or voice-to-voice) interaction. This is also an excellent and cost-effective way to incorporate guest speakers and content experts.
- Computer conferencing or electronic mail can be used to send messages, assignment feedback, and other targeted communication to one or more class members. It can also be used to increase interaction among students.
- Fax can be used to distribute assignments, last minute announcements, to receive student assignments, and to provide timely feedback.

Using this integrated approach, the educator's task is to carefully select among the technological options. The goal is to build a mix of instructional media, meeting the needs of the learner in a manner that is instructionally [1, p. 29].

Without exception, effective distance education programs begin with careful planning and a focused understanding of course requirements and student needs. Appropriate technology can only be selected once these elements are understood in detail. There is no mystery to the way effective distance education programs develop. They don't happen spontaneously; they evolve through the hard work and dedicated efforts of many individuals and organizations. In fact, successful distance education programs rely on the consistent and integrated efforts of students, faculty, facilitators, support staff, and administrators [3, p. 43]. The following briefly describes the roles of these key players in the distance education enterprise and the challenges they face.

Students – Meeting the instructional needs of students is the cornerstone of every effective distance education program, and the test by which all efforts in the field are judged. Regardless of the educational context, the primary role of the student is to learn. This is a daunting task under the best of circumstances, requiring motivation, planning, and an ability to analyze and apply the instructional content being taught. When instruction is delivered at a distance, additional challenges result because students are often separated from others sharing their backgrounds and interests, have few if any opportunities to interact with teachers outside of class, and must rely on technical linkages to bridge the gap separating class participants.

Faculty – The success of any distance education effort rests squarely on the shoulders of the faculty. In a traditional classroom setting, the instructor's responsibility includes assembling course content and developing an understanding of student needs. Special challenges confront those teaching at a distance.

Facilitators – The instructor often finds it beneficial to rely on a site facilitator to act as a bridge between the students and the instructor. To be effective, a facilitator must understand the students being served and the instructor's expectations. Most importantly, the facilitator must be willing to follow the directive established by the teacher. Where budget and logistics permit, the role of on-site facilitators has increased even in classes in which they have little, if any, content expertise. At a minimum, they set up equipment, collect assignments, proctor tests, and act as the instructor's on-site eyes and ears.

Support Staff – These individuals are the silent heroes of the distance education enterprise and ensure that the myriad details required for program success are dealt with effectively. Most successful distance education programs consolidate support service functions to include student registration, materials duplication and distribution, textbook ordering, securing of copyright clearances, facilities scheduling, processing grade reports, managing technical resources, etc.. Support personnel are truly the glue that keeps the distance education effort together and on track. Administrators – Although administrators are typically influential in planning an institution's distance education program, they often lose contact or relinquish control to technical managers once the program is operational. Effective distance education administrators are more than idea people. They are consensus builders, decision makers, and referees. They work closely with technical and support service personnel, ensuring that technological resources are effectively deployed to further the institution's academic mission. Most importantly, they maintain an academic focus, realizing that meeting the instructional needs of distant students is their ultimate responsibility.

### REFERENCES

1. Bollag B. Developing countries turn to distance education / Bollag, B., & Overland M. A. // *Chronicle of Higher Education*. – 2001. – 47 (40) – P. 29 – 31.
2. Carter, A. (2001). Interactive distance education: Implications for the adult learner / A. Carter // *International Journal of Instructional Media*. – 2001. – 28 (3). – P. 249 – 261.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

**Байбакова Ольга Александровна**, преподаватель кафедры иностранных языков Ужгородского национального университета (г. Ужгород)

**Батальщикова Элина Юрьевна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры английской и восточной филологии Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Барилко Евгений Александрович**, кандидат педагогических наук, доцент Луганского университета имени Владимира Даля (г. Луганск)

**Белоусова Евгения Владимировна**, ассистент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Бондаренко Маргарита Андреевна**, студентка магистратуры специальности «Перевод» Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Бортенева Екатерина Алексеевна**, преподаватель кафедры английского языка для естественных и гуманитарных специальностей Донецкого национального университета (г. Донецк)

**Бражник Лена Мирзаяновна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего языкознания и славянских языков Горловского института иностранных языков (г. Горловка)

**Бузовский Андрей Владимирович**, преподаватель кафедры английской и восточной филологии Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Бушев Александр Борисович**, доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью ФГБОУ «Тверской государственный университет» (г. Тверь, Российская Федерация)

**Вахитова Танзиля Фанисовна**, старший преподаватель Актюбинского университета им. С. Баишева, аспирант 1 курса Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (г. Актюбе, Казахстан)

**Виличенко Виктория Анатольевна**, аспирант, старший преподаватель кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Воскресенская Галина Владимировна**, преподаватель английского языка ГБОУРК «КУВКИЛИ» (лицей искусств) (г. Керчь, Российская Федерация)

**Гальчук Ольга Викторовна**, соискатель кафедры образовательных технологий в филологии Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург (г. Смоленск, Российская Федерация)

**Ганзюкова Ольга Юрьевна**, преподаватель английского языка Колледжа Луганской государственной академии культуры и искусств имени М. Л. Матусовского (г. Луганск)

**Говжеева Маргарита Сергеевна**, студентка 4 курса факультета славистики Горловского института иностранных языков (г. Горловка)

**Данькова Ольга Николаевна**, преподаватель кафедры теории и практики перевода Луганской государственной академии культуры и искусств имени М. Л. Матусовского (г. Луганск)

**Дворцова Александра Николаевна**, преподаватель китайского языка Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Дорменев Виктор Стефанович**, старший преподаватель кафедры немецкой филологии Мариупольского государственного университета (г. Мариуполь)

**Дьякова Татьяна Алексеевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Луганской государственной академии культуры

и искусств имени М. Л. Матусовского (г. Луганск)

**Ежкова Наталья Альбертовна**, студентка 3 курса магистратуры Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

**Живолуп Алина Васильевна**, студентка группы ФФЗ-141(м) Луганского университета имени Владимира Даля (г. Луганск)

**Житний М. П.** (г. Луганск)

**Зайцева Ирина Павловна**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теории и практики перевода Луганской государственной академии культуры и искусств имени М. Л. Матусовского (г. Луганск)

**Зауторова Эльвира Викторовна**, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры юридической психологии и педагогики ФКОУ ВПО «Вологодский институт права и экономики ФСИН России» (г. Вологда, Российская Федерация)

**Зимич Евгения Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и практики перевода Луганской государственной академии культуры и искусств имени М. Л. Матусовского (г. Луганск)

**Иванова Надежда Ивановна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего языкознания и славянских языков Горловского института иностранных языков (г. Горловка)

**Исакова Валентина Сергеевна**, преподаватель Полтавского кооперативного техникума (г. Полтава)

**Калинина Лариса Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурно-досуговой деятельности Николаевского филиала Киевского национального университета культуры и искусств (г. Николаев)

**Карпинская Наталия Владимировна**, ассистент кафедры дошкольного и начального образования Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Клименко Александр Сергеевич**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и практики перевода германских и романских языков Луганского университета имени Владимира Даля (г. Луганск)

**Колесник Татьяна Ивановна**, преподаватель кафедры романо-германской филологии Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Кот Екатерина Сергеевна**, студентка 4 курса Института филологии Киевского национального университета им. Т. Г. Шевченко (г. Киев)

**Коханко Мария Викторовна**, студентка 4 курса факультета иностранных языков специальности «Немецкий язык и литература» Донецкого национального университета (г. Винница)

**Кочетова Светлана Александровна**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры мировой литературы и сравнительного литературоведения, и. о. ректора Горловского института иностранных языков (г. Горловка)

**Криничная Татьяна Владимировна**, студентка магистратуры Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Леоненко Александра Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Луганской государственной академии культуры и искусств имени М. Л. Матусовского (г. Луганск)

**Лешкова Наталия Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент, заместитель декана факультета славистики Горловского института иностранных языков (г. Горловка)

**Литвинов Александр Николаевич**, преподаватель кафедры английской и восточной филологии Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Литвинова Наталья Борисовна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Луганской государственной академии культуры и искусств имени М. Л. Матусовского (г. Луганск)

**Любимцева Лариса Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры мировой литературы и сравнительного литературоведения Горловского института иностранных языков (г. Горловка)

**Малахити Андрей Васильевич**, старший преподаватель кафедры международных отношений ИСН Одесского национального университета имени И. И. Мечникова (г. Одесса)

**Матросова Людмила Николаевна**, доктор экономических наук, профессор кафедры экономической теории и прикладной статистики Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Мацько Дмитрий Сергеевич**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английской и восточной филологии Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Микаелян Виктория Васильевна**, преподаватель Винницкого национального медицинского университета имени Н. И. Пирогова (г. Винница)

**Морева Галина Георгиевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Мариупольского государственного университета (г. Мариуполь)

**Морозова Людмила Ивановна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкой филологии факультета иностранных языков Мариупольского государственного университета (г. Мариуполь)

**Москалевич Галина Николаевна**, кандидат юридических наук, доцент, доцент Белорусского государственного экономического университета (г. Минск, Республика Беларусь)

**Ненашева Анна Сергеевна**, руководитель билингвальной группы “Babydom”, Детский многопрофильный двуязычный центр развития и творчества (г. Москва, Российская Федерация)

**Нередкова Светлана Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры славянской филологии Луганского университета имени Владимира Даля (г. Луганск)

**Нилогов Алексей Сергеевич**, кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Хакасского технического института – филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» (г. Абакан, Республика Хакасия)

**Орлова Елена Вячеславовна**, кандидат культурологии, доцент кафедры культурно-досуговой деятельности ОП «Николаевский филиал Киевского национального университета культуры и искусств» (г. Николаев)

**Павленко Александр Евгеньевич**, доктор филологических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин Таганрогского института управления и экономики (г. Таганрог, Российская Федерация)

**Павлова Людмила Петровна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Бобруйского филиала Белорусского государственного экономического университета (г. Бобруйск, Республика Беларусь)

**Палинчак Вероника Николаевна**, ведущий специалист отдела внутренних связей Ужгородского национального университета (г. Ужгород)

**Пампура Олеся Сергеевна**, студентка магистратуры специальности «Перевод» Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Пантыкина Наталья Игоревна**, студентка магистратуры специальности «Перевод» Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Пастушкова Ирина Дмитриевна**, заместитель директора по воспитательной



работе ОП «Политехнический колледж Луганского аграрного университета» (г. Луганск)

**Петренко Оксана Васильевна**, ассистент кафедры немецкой филологии Мариупольского государственного университета (г. Мариуполь)

**Петросян Юлия Ашотовна**, преподаватель кафедры теории и практики перевода Луганской государственной академии культуры и искусств имени М. Л. Матусовского (г. Луганск)

**Плешакова Галина Филипповна**, практический психолог колледжа, преподаватель социальных дисциплин ОП «Политехнический колледж Луганского аграрного университета» (г. Луганск)

**Повидайчик Михаил Михайлович**, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры кибернетики и прикладной математики Ужгородского национального университета (г. Ужгород)

**Повидайчик Оксана Степановна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социологии и социальной работы Ужгородского национального университета (г. Ужгород)

**Пономарёва Татьяна Александровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Попович Ирина Евгеньевна**, преподаватель кафедры английской филологии Ужгородского национального университета (г. Ужгород)

**Резник Наталья Владимировна**, старший преподаватель кафедры английской и восточной филологии Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Савельева Елена Борисовна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и переводоведения Московского государственного областного гуманитарного института (г. Орехово-Зуево, Российская Федерация)

**Санченко Евгения Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и практики перевода Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Сердюкова Татьяна Игоревна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры украинского языка и общего языкознания Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Скляр Наталья Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой романо-германской филологии Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Скоков Илья Владимирович**, старший лаборант кафедры теории и практики перевода Луганской государственной академии культуры и искусств имени М. Л. Матусовского (г. Луганск)

**Снеговская Оксана Владимировна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры международных отношений ИСН Одесского национального университета имени И. И. Мечникова (г. Одесса)

**Соболева Ирина Александровна**, кандидат филологических наук, доцент, и. о. заведующей кафедрой русского языкознания и коммуникативных технологий Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Стасевич Юлия Юрьевна**, преподаватель кафедры романо-германской филологии филологического факультета Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Стрёмовская Татьяна Эдуардовна**, преподаватель кафедры английской и восточной филологии Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Сутчук Надежда Николаевна**, ассистент кафедры филологических дисциплин Института педагогики и психологии Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Титова Тамара Александровна**, доцент кафедры логопедии Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

**Ткачёва Елена Александровна**, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой английской и восточной филологии Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Токарева Елена Алексеевна**, студентка магистратуры специальности «Перевод» Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Торопова Елизавета Сергеевна**, студентка 5 курса Московского государственного областного гуманитарного института (г. Орехово-Зуево, Российская Федерация)

**Унукович Валерий Викторович**, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Луганской государственной академии культуры и искусств имени М. Л. Матусовского (г. Луганск)

**Харченко Елена Николаевна**, преподаватель ГБУЗ «Луганский колледж строительства, экономики и права» (г. Луганск)

**Цветков Евгений Алексеевич**, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент Казанского национального исследовательского технологического университета (г. Казань, Российская Федерация)

**Чевычалова Светлана Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Луганской государственной академии культуры и искусств имени М. Л. Матусовского (г. Луганск)

**Чернова Марина Михайловна**, преподаватель английского языка Донецкого национального университета (г. Донецк)

**Черных Лариса Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Черская Оксана Александровна**, студентка магистратуры специальности «Украинская литература» Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Шавва Татьяна Юрьевна**, старший преподаватель кафедры романо-германской филологии Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Шевченко Ксения Викторовна**, преподаватель кафедры иностранных языков с латинским языком и медицинской терминологией ГУ «Луганский государственный медицинский университет» (г. Луганск)

**Шинкаренко Яна Владимировна**, преподаватель кафедры английской и восточной филологии Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Шишкина Илона Евгеньевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры мировой литературы и сравнительного литературоведения Горловского института иностранных языков (г. Горловка)

**Шкуран Оксана Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского языка и общего языкознания Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

**Шкуран София Александровна**, студентка магистратуры филологического факультета специальности «Язык и литература (китайский)» Луганского университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

Научное издание

## **ЛИНГВИСТИКА. КОММУНИКАЦИЯ. ОБРАЗОВАНИЕ**

### **МАТЕРИАЛЫ VIII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**9 апреля 2015 г.**

**Ответственный за выпуск:**

**И. Н. Цой**

**Технический редактор – *Н. В. Колотовкина***

**Компьютерный макет – *О. Н. Данькова,***

***Н. В. Колотовкина***

**За достоверность изложенных фактов, цитат  
и других сведений несет ответственность автор**

Подп. к печати 25.03.2015. Формат 60x84 1/16. Бумага офсет.  
Гарнитура Times New Roman. Печать RISO. Усл. печ. л. 11,9.  
Тираж 200 экз. Заказ № 352

Издательство

Луганской государственной академии культуры и искусств  
имени М. Л. Матусовского

Красная площадь, 7, г. Луганск, 91055.

Свидетельство о внесении субъекта издательского дела  
в Государственный реестр издателей, изготовителей  
и распространителей издательской продукции

ДК № 4574 от 27.06.2013 г.

Тел.: (0642) 59-02-62