

**МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ, СПОРТА И МОЛОДЕЖИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОУК ЛНР «ЛУГАНСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ
КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ
имени М. МАТУСОВСКОГО»**

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ОБЛАСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**МАТЕРИАЛЫ
ОТКРЫТОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

19 февраля 2020 г.

Луганск

УДК 378:316.7781'272
ББК 74.580.2+60.524.224+81(2Рос)
С69

С69 **Социокультурные и филологические проблемы современного образования в области межкультурной коммуникации: материалы Открытой научно-практической конференции, 19 февр 2020 г. – Луганск: Изд-во ГОУК ЛНР «ЛГАКИ имени М. Матусовского», 2020. – 163 с.**

В сборник вошли материалы докладов, в которых освещаются актуальные и дискуссионные проблемы в области межкультурной коммуникации, лингвокультурологии и современных гуманитарных наук и др.

Для преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов старших курсов высших учебных заведений культуры и искусств.

УДК 378:316.7781'272
ББК 74.580.2+60.524.224+81(2Рос)

Ответственный редактор:

В. Л. Филиппов

Редакционная коллегия:

**Е. А. Капичина,
В. В. Унукович,
Н. В. Колотовкина,
Л. А. Рыбальченко**

Рекомендовано к печати Ученым советом
ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств
имени М. Матусовского»
(протокол № 7 от 25 марта 2020 г.)

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

Ответственные за выпуск:
В. В. Унукович, Н. В. Колотовкина

© ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия
культуры и искусств имени М. Матусовского», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Павленко А. Е. Территориальные варианты «малых» языков как предмет островной диалектологии: ареальный и социолингвистический аспекты	6
Чевычалова С. В. Сущностные характеристики коммуникативной технологии обучения	8
Андриенко Е. В. Социокультурные и методические аспекты преподавания философских дисциплин иностранным студентам	9
Дьякова Т. А. Национально-культурная специфика орнитонимов в лирике Михаила Матусовского	12

РУССКИЙ И ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ажиппо Е. В. Лексическая репрезентация эмоционального концепта «одинокчество» на примере поэзии Великобритании второй половины XX – начала XXI столетия	15
Антич А. В. Фолика собственных имён в английском и русском вариантах рассказов В. Набокова: компаративный аспект	20
Гамза А. С. Страноведческий аспект в изучении иностранного языка в школе	24
Гербановская Я. В. Значение послелого «about» в составе английских фразовых глаголов с примерами из художественных произведений	26
Гриднева А. Н. Фразеология библейского происхождения в английском и русском языках	28
Данина Л. М. Сравнительный анализ коннотативных и ассоциативных компонентов значения лексических единиц поля “SMILE”	30
Данькова О. Н. История балладного жанра в европейской традиции	33
Добреля В. А. Жанровые признаки семейной хроники в цикле романов «История рода Олесиных» Б. Васильева	35
Дрипан В. П. Семантическая структура базового концепта POWER в современном английском языке	39
Задарновская Я. Э. Мультикультурализм как характерная особенность прозы Наринэ Абгарян	41
Каримова Л. М. Об интерпретационном потенциале переводных художественных произведений	45
Кочетова К. А. Роман М. Петросян «Дом, в котором...». К вопросу об адекватности переводов названия произведения	48
Минина Е. В. Переводческие курьезы	50
Молчанова О. А. Обучение диалогической речи	52
Муромцева О. Ю. Диалог культур в обучении иностранному языку	55
Новикова А. А. Военная тема как художественная доминанта публицистики Э. Хемингуэя	56
Свентицкая Н. В. К вопросу об изучении межкультурной коммуникации как лингвокультурного явления	61
Серищева Т. В. Специфика современного регионального культурного пространства	64

Творогова Е. Р. Стилистические особенности паронимов в системе английского языка	66
Томах М. Ю. Локализация компьютерных ролевых видеоигр как процесс межкультурной коммуникации	67
Шевченко К. В. Изучение профессиональной терминологии английского языка для формирования межкультурной компетенции студентов медицинского вуза	70

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Бахтоярова Л. И., Землякова С. Н. Роль культуры в формировании межличностного и профессионального общения будущих врачей	76
Васильева В. И. Анализ точности воссоздания идиостиля Кадзуо Исигуро в переводах его произведений на русский язык как одна из попыток обозначить социокультурные и филологические проблемы современного образования в области перевода	79
Деменко К. Ю. Понимание и интерпретация художественного текста в современной переводческой парадигме	81
Полторак В. А. Вербализация концепта terrorism в современном британском газетном дискурсе	83
Светличная О. Н. Заимствования в китайском языке: влияние английского языка в рамках глобализации	86
Серостанова О. Б. Образ города в культурософской публицистике Жана Бодрийера	88
Шашкина А. С. Соотношение между языковой и концептуальной картинами мира	91

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Бондарь И. А. Методика проведения нестандартных уроков и организация учебной деятельности школьников	94
Ветренко И. Е. Формирование универсальных учебных действий у учащихся на уроках английского языка	96
Гончарова С. В., Мацкевич А. С. Использование компьютерных технологий как средства формирования познавательного интереса в процессе обучения студентов неязыковых специальностей	97
Дьячков А. Ю. Современные инновационные технологии в образовании	100
Землякова С. Н. Формирование рецептивно-языковой компетенции у иностранных клинординаторов в процессе чтения текстов по специальности	104
Калынюк А. А. Особенности профессиональной подготовки будущих переводчиков в XXI веке	108
Корниенко Н. В. Использование информационно-коммуникативных технологий в изучении профильных дисциплин ГПОУ «ДХК»	110
Кулиш А. А. Оптимизация преподавания иностранного языка для развития коммуникативных и профессиональных компетенций учащихся в системе СПО	113

Леоненко А. С. К вопросу об акмеологической концепции в процессе обучения иностранному языку	116
Литвинова Н. Б. Междисциплинарный подход в преподавании литературы в творческом вузе	118
Маслакова М. В., Заусайлова Е. А. Информационно-медийные способы популяризации профессии	121
Меженская С. И. Проектная деятельность студентов как средство формирования общих и профессиональных компетенций	123
Меженский А. Н. Современные образовательные технологии в условиях реализации ГОС	127
Приходченко Е. И. Аксиологические познания будущих специалистов как смыслопоисковая деятельность в социокультурной среде вуза	130
Приходченко Е. И., Маркова Е. А. Управление эффективностью реализации положительного климата в педагогическом коллективе	134
Пузина Д. С. Методика подготовки переводчиков в контексте современного мира	138
Скоков И. В. Актуальные потенциальные проблемы подготовки будущих переводчиков	140
Старикова М. В., Тertyчная Н. Н., Ширина О. А. Культурологический подход при обучении иностранному языку в медицинском вузе	142
Фисенко Е. Ю. Технология развития критического мышления как средство активизации учебного процесса при обучении иностранному языку	145
Шинкаренко Я. В. Инновационные технологии обучения английскому языку студентов юридического профиля	150
Globa T. N. Les methodes audio-visuelles dans l'apprentissage du français à l'école supérieure	153
Sagalaeva L. T. Innovating Technologies in Learning English	156
<i>Сведения об авторах</i>	158

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

УДК 811.111

*А. Е. Павленко,
г. Таганрог*

**ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЕ ВАРИАНТЫ «МАЛЫХ» ЯЗЫКОВ
КАК ПРЕДМЕТ ОСТРОВНОЙ ДИАЛЕКТОЛОГИИ:
АРЕАЛЬНЫЙ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

В свете актуальной проблемы устойчивого развития менее используемых языков (региональных и/или миноритарных) [1], представляется целесообразным выявить и проанализировать различные примеры благоприятного развития отдельных территориальных вариантов таких идиомов, рассматриваемых в качестве своего рода ресурса для дальнейшего развития всего идиома в целом.

Словосочетание «здоровье языка» не является общепринятым термином, однако оно сравнительно успешно описывает востребованность того или иного идиома в данном коллективе и фактическое или планируемое исполнение этим идиомом более или менее полного набора социальных функций. Данная востребованность в конечном итоге проявляется в позитивном и конструктивном отношении к данному идиому со стороны властей и реализуется в соответствующей языковой политике, направленной на достижение устойчивого развития данного идиома. Кстати, как показывает мировой опыт, отношение властей к языку обычно становится ключевым фактором для его развития, поскольку наиболее действенные инструменты языковой политики (например, система образования) контролируются именно властями.

Как показывают наблюдения за подобными идиомами, к числу их наиболее «благополучных» или «здоровых» вариантов зачастую относятся островные переселенческие диалекты [2], географически локализуемые на большем или меньшем удалении от материнского ареала. В этой связи интересный материал может дать шотландский язык, который представляет собой совокупность диалектных групп, локализованных преимущественно в регионе Лоуленд (так наз. равнинная Шотландия) [3]. По причине близкого родства английского и шотландского языков в данном регионе сформировался континуум, состоящий из череды переходных вариантов, отчасти напоминающих украинские суржики. Наряду с переходными вариантами, в Лоуленде существуют и консервативные диалекты (напр. на северо-востоке), в значительно меньшей степени подвергшиеся английскому влиянию.

Среди диалектов шотландского языка высшие показатели на шкале «здоровья» демонстрируют наиболее обособленные в территориальном и культурном отношении варианты, а именно ольстерско-шотландский, распространенный в нескольких районах Северной Ирландии [4], а также шетландский диалект, являющийся языком повседневного общения жителей Шетландских островов [5].

По уровню своей востребованности в социуме оба упомянутых выше диалекта, явно выделяются на общем фоне. Представляется, что одним из важных факторов, обеспечивающих их относительное «благополучие» и создающих основу для устойчивого развития, являются именно особенности ареала, в котором они распространены и, соответственно, проживающего в данном ареале языкового коллектива с присущим ему менталитетом. Языковой коллектив, использующий ольстерско-шотландский, можно охарактеризовать как анклав на территории Сев. Ирландии и эксклав по отношению к

равнинной Шотландии или Лоуленду. Сообщество, использующее шетландский диалект, по сути, представляет собой эксклав по отношению к основному ареалу шотландского языка.

Охарактеризовать данные диалекты как островные позволяет их переселенческий характер, периферийное и относительно изолированное местоположение их ареалов, а также присутствие в обоих случаях иноязычного и инодиалектного окружения. Актуальность задачи описания ольстерско-шотландского и оркнейского как островных диалектов определяется следующими обстоятельствами:

1. В шотландской диалектологии до сих пор отсутствуют описания каких-либо шотландских диалектов как языковых островов; это же можно сказать и о других «малых» языках Западной Европы, чьи территориальные варианты прежде никогда не описывались в терминах языковых островов и/или переселенческих диалектов.

2. Рассмотрение шотландского материала в контексте языковых островов не только обогатит лингвогеографию, но и обеспечит новую перспективу для изучения островных диалектов шотландского языка, в том числе в сравнительном ключе.

3. Подобный подход позволит определить наиболее благополучные и перспективные варианты в пределах жизненного пространства шотландского языка или любого другого «малого» языка, в систему которого входят островные диалекты.

Представляется, что понятие «языковой остров» имеет достаточно широкое содержание и может быть успешно применено, в том числе, по отношению к языковым/диалектным анклавам в пределах многоязычного и многонационального государства, локализующимся в разных его регионах и/или автономиях.

Переселенческая активность жителей немецкоязычных земель, обеспечившая широкое распространение немецких диалектов, представляет собой уникальное социокультурное явление, однако не секрет, что сходные процессы имели место в истории многих народов.

Шотландия на протяжении столетий была источником потока переселенцев во многие регионы мира. Наряду с гэльскоязычными шотландцами в переселениях активно участвовали и жители Лоуленда – равнинной части страны. Их язык, близкородственный английскому, на новом месте зачастую не выдерживал конкуренции с последним и через несколько поколений растворялся, оставляя после себя лишь отдельные фонетические, лексические и грамматические особенности в речи потомков иммигрантов. Это характерно прежде всего для отдаленных заморских территорий в Северной Америке, Австралии, Новой Зеландии и некоторых других. Переселение шотландцев в континентальную Европу не имело столь массового характера, как немецкое, и не могло создать что-либо подобное островным немецким говорам. Однако, и по сей день существует, как минимум два, территориальных варианта шотландского языка, которые можно охарактеризовать как переселенческие – это и есть упомянутые выше ольстерско-шотландский, распространенный в нескольких анклавах в Северной Ирландии, и островной шотландский (Insular Scots), на котором говорят жители Оркнейского и Шетландского архипелагов.

Принимая во внимание некоторые особенности ареалов ольстерско-шотландского и шетландского диалектов, можно отметить, что их островной характер является условием, благоприятствующим устойчивому развитию данных идиомов и противодействующим языковому сдвигу. Данный фактор действует на язык не прямо, а опосредованно – через формирующийся в подобных условиях «островной менталитет» с его склонностью к акцентированию дифференциальных признаков и конструированию идентичности с привлечением значимых местных символов. Одним из таких символов является исконный

язык, который при формировании соответствующего общественного запроса берется националистическими кругами на вооружение, а направленная на его всестороннее развитие языковая политика получает организационную и финансовую поддержку.

Представляется, что изучение упомянутых выше территориальных вариантов способно внести существенный вклад в шотландскую и английскую диалектологию, что представляет большой интерес как с точки зрения теории лингвогеографии и социолингвистики, так и в плане прикладного измерения данной проблемы, связанного с языковым планированием и языковым строительством.

ЛИТЕРАТУРА

1. Европейская Хартия региональных языков или языков меньшинств (и пояснительный доклад). Серия «Европейские договоры», № 148. Декабрь 2009. – Изд-во Совета Европы. – 2009. – 48 с.
2. Жирмунский, В. М. Проблемы переселенческой диалектологии / В. М. Жирмунский // Общее и германское языкознание. – Л. : Наука, 1976. – С. 491–516.
3. Павленко, А. Е. Региональный язык и его статус (на материале языковой ситуации в равнинной Шотландии) / А. Е. Павленко – СПб. : Наука, 2003. – 243 с.
4. Adams, G. B. Ulster dialects // Ulster dialects: An introductory symposium / G. B. Adams. – Holywood, Co. Down (Northern Ireland): Ulster Folk and Transport Museum, 1964. – P. 1–4.
5. Flom, G. T. The transition from Norse to Lowland Scotch in Shetland 1600–1850 / G. T. Flom // Saga-Book of the Viking Society. – Bd. X. – London, 1928–1929. – P. 145–164.

УДК 378.02

***С. В. Чевычалова,
г. Луганск***

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Для развития профессиональных коммуникативных умений будущих учителей-филологов особенно важно, что коммуникация формирует и обеспечивает все другие функции: социальные, производственные, профессиональные, управленческие, и только благодаря постоянному участию в коммуникативных актах формируется способность интегрироваться, кооперироваться и достигать синергического эффекта. Только коммуникация как обмен информацией, мыслями являются причиной и основой формирования понятий, а следовательно, и знаний [1]. Следовательно, коммуникативная учеба как технология сориентирована на то, чтобы вся учеба происходила преимущественно в общении. В. И. Стативка предлагает понимать принцип активной коммуникативной деятельности в учебе как состояние, которое нуждается в такой организации учебы, при которой достигают максимальной коммуникативно-речевой активности личности и максимального привлечения субъекта в речевую деятельность [2, с. 52].

Под коммуникативно-речевой активностью студента понимают такое состояние деятельности, для которого характерны стремления и готовность к разнообразной речевой деятельности на уровне собственных языковых возможностей (внутренней готовности к речевой деятельности). Активная речевая деятельность, которая приводит к эффективному интеллектуально-речевому развитию, может быть организована, если учеба происходит в общении, то есть в учебном взаимодействии субъект-субъектного характера. Основываясь на психологических исследованиях, ученые утверждают, что процесс усвоения понятий в условиях общения протекает как совместная умственная

деятельность, в ходе которой происходят взаимная коррекция знания, дополнения, уточнения. Знания, которыми владеет каждый, в общении представляют будто общий фонд, что позволяет полно проанализировать признаки понятий, отделить существенное от несущественного.

Исследователи отмечают, что в совместной умственной деятельности общение выполняет компенсаторную функцию относительно каждого из ее участников. К тому же, общение по-разному влияет на сильных, средних, слабых студентов. Наиболее значимым оно является для средних, из которых многие поднимаются до уровня сильных [2]. Коммуникативная учеба являет собой упорядоченную, систематизированную и взаимосоотнесенную учебу языку как средству общения в условиях моделируемой (воссоздаваемой) на занятиях речевой деятельности. Сущностью этой технологии является взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности как самым эффективным путем овладения коммуникативно-речевыми умениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5-е, испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Стативка, В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности: теоретические основы и методические рекомендации: монография / В. И. Стативка. – Сумы: Ред.-изд. отд. СумГПУим. А. С. Макаренко, 2004. – 332 с.

УДК 378

***Е. В. Андриенко,
г. Донецк***

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФСКИХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

Работа с иностранными студентами имеет свою специфику. Прежде всего, она заключается в трудностях межкультурного и иноязычного общения, которые возникают как перед студентами, так и перед преподавателем. Частично эта проблема решается благодаря тому, что иностранные студенты, обучающиеся в отечественных вузах, как правило, владеют русским и английским языком, однако не всегда на достаточно высоком уровне. В связи с этим преподаватель должен находить индивидуальный подход и адекватные методы работы с каждым иностранным студентом.

В связи с практическим отсутствием фундаментальных исследований по вопросу методики чтения философских курсов на английском языке для иностранных студентов автор данной работы опирался, прежде всего, на собственный опыт преподавания таких курсов для студентов Донецкого национального университета экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского и Донецкого национального медицинского университета имени Максима Горького в 2007–2013 уч. гг. В процессе данной работы были успешно изданы и апробированы на практике два англоязычных учебных пособия – по философии и религиоведению [1], а также по политологии [2].

Первой проблемой, с которой сталкивается преподаватель при чтении англоязычного курса для аудитории иностранных студентов, является проблема языкового барьера. Конечно, чтение такого курса вообще невозможно без достаточно высокого уровня знаний английского языка, как со стороны студентов, так и со стороны преподавателя. Однако даже если студенты хорошо владеют разговорным английским, при восприятии философских дисциплин этих знаний часто становится мало, поскольку

философские предметы имеют широкий круг специфических категорий и терминов, оперирование которыми совершенно необходимо для успешного усвоения курса. Поэтому уже с первых занятий целесообразно порекомендовать студентам завести индивидуальные словари (например, в форме тетради или блокнота), куда они будут заносить наиболее важные англоязычные философские термины с переводом на родной язык. Преподаватель может акцентировать внимание студентов на таких терминах во время чтения лекции. Также лектор может сам предоставить студентам отдельный список терминов, которые наиболее часто употребляются в материале той или иной части курса. Проведение такой работы значительно облегчает процесс преподавания, а также помогает экономить аудиторное время, которое часто тратится на многократное объяснение значения тех или иных понятий.

В связи со спецификой английской транскрипции (в английском языке написание слова и его произношение часто сильно отличаются друг от друга), студентам в большинстве случаев очень сложно воспринимать лекцию только на слух, поэтому более эффективным является предоставление печатного варианта лекции, что позволяет также задействовать зрительный канал восприятия. Студенты могут просматривать текст лекции заранее, а также делать пометки и подчеркивать важные фрагменты карандашом на собственном экземпляре текста лекции во время слушания лекционного материала. Целесообразно проведение проверки преподавателем в начале семинарских занятий короткого конспекта самоподготовки, который должны вести студенты. Студенческий конспект может опираться на лекцию, а также на дополнительные источники информации (периодические издания, учебники, ресурсы сети Интернет).

Автор данной работы имел неоднократный опыт преподавания курса «Философия» для студентов первого курса в первом семестре, в связи с чем у студентов еще не было достаточных навыков ведения конспекта. Поэтому конспектирование лекций несло тройную пользу: приобретение общих навыков ведения конспекта; углубление знаний по английскому языку; более глубокое усвоение материала курса благодаря тому, что при составлении конспекта была задействована зрительно-моторная память, эффективность которой является общеизвестным фактом психологии (именно поэтому «традиционное» конспектирование имеет преимущество перед набором текста на ноутбуке).

При проведении семинарских занятий по философским дисциплинам с иностранными студентами кроме собственно закрепления знаний учебного материала очень важным является формирование навыков выступления с докладом, ведения научной дискуссии, формирование логической культуры, адекватного реагирования на реплики, замечания и вопросы, а также формирования поликультурной компетенции. Специфика проведения семинарских занятий с иностранными студентами на английском языке заключается в том, что через язык студенты косвенно усваивают языковое поведение и культуру англоязычных стран, где очень важно понятие *“privacy”*. Данное понятие в значительной степени связано с англо-саксонской мировоззренческой культурой и предполагает подчеркнутое уважение к собеседнику и его праву на личную точку зрения, избегание слишком прямых высказываний собственного мнения, что реализуется в употреблении большого количества слов и словосочетаний типа *“sorry”*, *“oh”*, *“well”*, *“could you...”*, *“let me...”*.

Для носителей английского языка характерна специфическая логика высказывания, согласно которой при обсуждении определенной темы сначала выдвигаются аргументы, а затем делается вывод или утверждение определенного факта (часто говорящий придает своему собеседнику возможность самостоятельно делать выводы). На эти моменты преподаватель должен обращать внимание аудитории при обсуждении отдельных

философских вопросов на семинарах, поскольку приобретенные навыки иноязычного поведения могут понадобиться студентам в их дальнейшей деятельности. Это становится очевидным, если принять во внимание широкое распространение английского языка как международного средства делового и научного общения, а также процессы глобализации, охватившие весь мир. Уже с первого занятия следует создавать в аудитории атмосферу погружения в иноязычную среду, поэтому желательно обращаться к объяснению материала на родном языке только в наиболее сложных случаях. Хотя иногда следует приводить непосредственный перевод на родном языке, поскольку в англоязычных источниках встречаются отдельные понятия, не являющиеся распространенными в русскоязычной литературе. Например, при изучении темы «Современная западная философия» следует отметить, что в англоязычных изданиях часто можно встретить деление современной западной философии по проблематике на континентальную (*Continental philosophy*) и аналитическую (*Analytic philosophy*). Для российских научных изданий такой, несколько упрощенный подход не характерен. Поэтому студентам следует привести различные точки зрения, однако придерживаться «отечественных» традиций и учитывать при этом логику построения курса.

Для подготовки семинарских занятий следует рекомендовать студентам активно обращаться к литературе, написанной на их родном языке, что позволит им более глубоко понять материал, представленный на английском языке. Во время выступлений на семинарских занятиях студенты часто делают лексические и фонетические ошибки, из которых часто повторяющиеся преподавателю следует исправлять. Особенно распространены ошибки, касающиеся буквального и неадекватного перевода с русского языка на английский, которые делают студенты, хорошо владеющие английским языком. Например, студенты часто употребляют слово “concrete” в значении «конкретный», «определенный», в то время, когда в английском это слово, прежде всего, означает «твердый», поэтому вместо него лучше употребить слово “certain” или “definite”.

Важным аспектом преподавания философских дисциплин является стимулирование студентов к проведению собственных научных исследований и написанию тезисов и статей по тематике того или иного курса на английском языке. Такое стимулирование может проводиться за счет предоставления дополнительных баллов при сдаче экзамена за публикацию работы в журнале, подготовленный доклад на конференции и т. п. Тот аспект, что философские дисциплины содержательно часто являются интегрированными, играет положительную роль в том смысле, что студенты имеют более широкий круг проблем для выбора темы исследования. При написании тезисов или статей к студентам следует выдвигать требование обращения, в том числе, и к англоязычным источникам, что вполне логично для англоязычного курса, а также приучает студентов к более беспристрастному и объемному взгляду на ту или иную философскую проблему.

Относительно особенностей работы с иностранными студентами следует также указать на то, что они обычно требуют больше индивидуальных консультаций. Кроме того, эффективным методом работы является индивидуальные задания (контрольные работы, рефераты, доклады и т. д.). Особое внимание следует уделять тестовым заданиям. При этом следует принимать во внимание культурную, религиозную и национальную принадлежность студента (например, логично дать студенту, который приехал из мусульманской страны, индивидуальное задание, связанное с мусульманской философией или религиозными принципами ислама).

Еще одним важным аспектом преподавания философских дисциплин иностранным студентам является толерантность. Кроме того, что это качество должно быть у самого преподавателя, он должен культивировать его в самой студенческой среде, создавая

гармоничную и доброжелательную атмосферу во время занятий, что является залогом эффективного учебного процесса.

Таким образом, методика преподавания философских предметов на английском языке для иностранной студенческой аудитории имеет много общих черт с чтением подобных курсов на русском языке. Ее специфика заключается в основном в широком привлечении англоязычных источников информации, акцентировании внимания на усвоении базовых философских категорий на английском языке, более важной роли наличия печатного или электронного варианта лекций, а также формировании поликультурной компетенции и соответствующего речевого поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Andriyenko, O. V. Introduction to Philosophy: Credit-Module Course. Reference book for students of non-philosophical specialties of higher educational establishments / L. N. Nikitin, O. V. Andriyenko. – Donetsk: DonNUET, 2013. – 162 p.
2. Andriyenko, O. V. Political Science: The Credit-Module Course. Textbook for students of humanitarian specialties of higher educational establishments / O. V. Andriyenko, Yu. O. Khalilova-Chuvayeva. – Donetsk: Kashtan, 2014. – 146 p.

УДК 81-11

*Т. А. Дьякова,
г. Луганск*

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ОРНИТОНИМОВ В ЛИРИКЕ МИХАИЛА МАТУСОВСКОГО

Национальная культура изучается не только в антропологической парадигме, но и «биоцентрической», которая обращается к пониманию мира как живого целого, осознанию бережного отношения к живой природе. Одним из путей изучения живого мира является анализ использования зоонимов – наименований животных, при этом животными называем всякое живое существо в противоположность человеку (исключая растение) [2, с. 305]. Составляющей лексического множества зоонимов являются орнитонимы – наименования птиц. Анализ роли орнитонимов в создании изобразительных средств языка позволяет внести вклад в исследование духовной культуры этноса, ее традиций.

Истоки изучения культурно-национальной символики орнитонимов – этнографические и лингвокультурологические исследования, среди которых считаем нужным назвать такие: А. В. Гура «Символика животных в славянской народной традиции» (1997), О. В. Белова «Славянский бестиарий. Словарь названий и символики» (1999), «Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь» (2004), «Славянские древности: этнолингвистический словарь» (в 5 т., 1995–2012). Изучению различных аспектов функционирования орнитонимов в последнее десятилетие научные изыскания посвятили Л. В. Амелина, Е. В. Грудева, Е. И. Зиновьева, Е. В. Никулина, В. В. Сальникова, А. В. Шевчик, Е. С. Яковлева.

Цель работы – проанализировать особенности функционирования орнитонимов в лирике Михаила Матусовского. Объект исследования – поэтические произведения, включенные в сборник «Земля моих отцов – Донбасс. Стихи и песни о Луганщине и Донбассе», предметом – семантические, этнокультурные особенности орнитонимов, использованных в произведениях сборника. Параллельно с термином «орнитоним» с

целью стилистической в работе будем использовать понятия «наименования птиц», «названия птиц».

Наименования птиц (как и другие номинатемы), прежде всего, содержат денотативный компонент. Примером из поэзии Матусовского служит орнитоним *орел* ‘крупная, сильная хищная птица семейства ястребиных, с загнутым клювом, живущая преимущественно в гористых или степных местностях’ [2, с. 725]: «Один *орел* кружит в предутреннем дыму, / То вдруг взмывая ввысь, то словно цепenea, / Как будто с давних лет принадлежит ему / И эта степь в цветах, и облака над нею» («Воспоминание о степи»), «Спят *орлы* на кручах старых. / Степь дымится, горяча...» («Мой земляк») [4, с. 134, 173]. В славянских этнокультурах *орла* расценивают как хозяина небес [1; 3], а среда обитания определила его восприятие как птицы свободолюбивой, гордой, независимой, символизирующей степной простор.

Орнитонимы используют в речи не только в прямом значении как названия птиц, но и переносном, для характеристики внешнего облика, качеств, поведения, передавая отношение коммуниканта к человеку и его проявлениям.

Коннотативный компонент значения наименования *орел* – ‘гордый, храбрый, сильный, мужественный человек’ [2, с. 725] так реализуется в стихотворениях сборника «Земля моих отцов – Донбасс...»: «Спокойно шагали небритые крепкие люди, / Бесстрашные, черные от украинского солнца, / И рядом ребята, *орлы*, крикуны, малолетки. / Голодные дети военного трудного года» («Четыре песни о славном городе Луганске»), «Даже согласно закону / Ты уже выслужил срок... / Плюнул забойщик с досады: / – Эх, отлетелся *орел*! – / Молча простился с бригадой. / Молча до дому побрел» («Пенсионер») [4, с. 81, 184].

В современном русском языке к образу *орла* обращаются для характеристики мужчины, «при этом может подчеркиваться любое из его качеств, соотносимых с характеристиками орла» [5, с. 134], это и стало семантической основой компаративемы как *степной орел*: «А был он смел, как *степной орел*, / широк, как донецкий дуб. / На руку тверд, на глаз остр, / на легкое слово скуп, / На сердце горяч, в плечах могуч, / на правое дело скор...» («Пархоменко») [4, с. 33]. Положительная коннотация орнитонима *орел* дает не только дополнительную информацию о понятии, а и передает определенное отношение поэта к созданному образу.

Традиционно негативно воспринимаемые в этнокультуре как «нечистые» [3; 4] хищные птицы в поэтических текстах Матусовского становятся олицетворением степи. К таким орнитонимам относятся:

– *кобец* ‘мелкий острокрылый сокол’ [1, с. 144]: «Трещала земля, и по швам рассыхалась дорога, / И медленный *кобец* бессильно кружил над землею. Дурманило жженой полынью и горькой травой...» («Четыре песни о славном городе Луганске») [4, с. 78];

– *кречет* ‘хищная птица’ [2, с. 470], ‘крупный сокол’ [1, с. 151]: «Хищный *кречет* на него [камень] садится, / Серый суслик греется на нем» («Донецкая легенда») [4, с. 110];

– *коришун* ‘крупная хищная птица семейства ястребиных, с длинными крыльями и загнутым клювом’ [2, с. 460]: «...И пред ним [камнем] все та же степь без края – / Зной, курганы, *коришун*, ковыль...» («Донецкая легенда») [4, с. 112];

– *ястреб* ‘хищная птица с коротким крючковатым клювом и длинными острыми когтями’ [2, с. 1534]: «Когда мне станет очень плохо – / В Донбасс уеду. // Туда, где *ястребы* степные / Спят на кургане...» («Сверчки в тени чертополоха...») [4, с. 281].

Таким образом, поэтические произведения «превратили» пейоративно оцениваемые орнитонимы в символы бескрайних донбасских степей.

Ворон ‘крупная всеядная птица с блестящим черным оперением, гнездящаяся обычно в уединенных местах’ [2, с. 150] относится к числу древнейших мифологических образов. В народных представлениях эта зловещая птица, связанная с миром мертвых, выступает вестником смерти [5, с. 69]. Употребление орнитонима *ворон* (*воронье*) в стихотворениях М. Матусовского как раз и отражает негативную коннотацию лексемы: *«И потом катились [немцы] вспать на запад / В логово звериное свое, / А над ними, чуя смертный запах, / День и ночь кричало воронье»* («Разговор с земляком»); *«Завод молчит, завод объят / Особенным покоем. / Так только крепости молчат / Заутра перед боем. // В скелетах ржавых эстакад / Он молчалив и страшен. / И только вороны кричат / С водонапорных башен»* («Рассказ о старом наследстве») [4, с. 99, 191].

В народных представлениях *соловей* относится к «чистым», «святым», «божьим» птицам [3; 5]. В «Романсе» Матусовского читаем: *«Целую ночь соловей нам насвистывал. / Город молчал, и молчали дома. / Белой акации гроздь душистые / Ночь напролет нас сводили с ума»* [4, с. 279] – поэтические строки передают представление о гармонии, пение соловья символизирует «начало активного, буйного расцвета в природе» [5, с. 162]. Орнитоним *соловей* в русской культуре имеет ярко выраженный позитивный характер.

Восприятие *скворца* ‘перелетной певчей птицы отряда воробьиных’ [2, с. 1194] в этнокультуре неоднозначно (что связано, скорее всего, с родством с воробьем, традиционно негативно оцениваемым), но преобладает положительная оценка, недаром для этой птицы строят жилище, а прилет *скворцов* знаменует наступление весны. В стихотворении «С чего начинается Родина» наименование *скворец* входит в число символов Родины, наряду с березкой, песней матери, юношеской клятвой: *«А может, она начинается / С весенней запевки скворца / И с этой дороги проселочной, / Которой не видно конца»* [4, с. 18].

Таким образом, функционирование орнитонимов в лирике Михаила Матусовского преимущественно обусловлено этнокультурными установками. Кроме денотативного компонента значения наименований птиц, реализован коннотативный, основанный на переносном употреблении. Используя традиционную семантику и символику птиц, поэт дополняет её: хищные птицы, обитающие в степи, становятся сами символами степи; с Родиной ассоциируется запевка скворца. Орнитонимы в поэтических текстах – важная составляющая системы художественных образов и культурных символов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова, О. В. Славянский бестиарий. Словарь названий и символики / О. В. Белова. – М. : Индрик, 1999. – 320 с.
2. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб : Норинт, 2000. – 1536 с.
3. Гура, А. В. Символика животных в славянской народной традиции / А. В. Гура. – М. : Индрик, 1997. – 912 с.
4. Матусовский, М. Земля моих отцов – Донбасс. Стихи и песни о Луганщине и Донбассе / М. Матусовский. – М., 2011. – 304 с.
5. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь: Вып. первый / И. С. Брилева, Н. П. Вольская, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2004. – 318 с.

РУССКИЙ И ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫКИ
В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 82–1

*Е. В. Ажиппо,
г. Луганск*

ЛЕКСИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОНЦЕПТА
«ОДИНОЧЕСТВО» НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭЗИИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА XXI СТОЛЕТИЯ

«Изучение феномена «эмоции» в семантико-когнитивном пространстве языка является одним из важнейших направлений современной коммуникативно-ориентированной лингвистики» [2, с. 363]. В рамках этого направления одной из важных задач является определение корпуса языковых репрезентантов эмоций, или, другими словами, выявление языковой базы для художественной вербализации тех или иных эмоций.

Лексическая репрезентация концепта «одиночество» очень широка. Ведь каждый видит отражение своего одиночества по-разному, у каждого одиночество свое особое и неповторимое. Но все же есть определенный набор лексем-репрезентантов, который часто используется в большом количестве стихотворений. О нем и пойдет речь в нашей работе.

Начнем с самого очевидного и простого – с цветовой гаммы. Основные цветовые лексеммы, используемые для описания одиночества, это ахромные цвета: серый и черный. Рассмотрим причину выбора каждого из них.

Серый цвет – обычно символизирует пепел, грязь или глину. Эта цветовая ассоциация придает цвету угнетенное настроение: пепел, как сожженное дерево – символ раскаяния, сожаления, подавленности и меланхолии; грязь и глина трупного оттенка внушают страх и ужас. Еще «античный мир наделял серый цвет значением траура по умершим» [4, с. 145]. Средневековая Европа тоже использовала серый для траура, хотя и не считала его изначально траурным. Считалось, что серый добавлял трауру «элегический нюанс» [4, с. 146].

Также серый считается символом времени и изменений. Ведь смена времен года тоже тесно связана с концептом «одиночество», и она несет в себе серый цвет. Ведь серое, как пишет А. Белый, – «воплощение небытия в бытие, добавляет последнему призрачности» [4, с. 152]. Человек видит, что происходят изменения, но будущее не ясно, оно не лежит, как раскрытая книга, перед ним. «Действительно, переход и белого бытия в неизвестное будущее, которое символизирует собой черный, незаметен, как призрачный и серый цвет» [4, с. 152]. Итак, серый цвет символизирует настоящее, а истинное творчество «всегда находится в настоящем времени, в серой туманной незаметности творения нового» [4, с. 153]. Серый побуждает к творчеству, и как писал Гегель, «у голландцев совершенство колорита может быть объяснено тем, что они при неизменно туманном горизонте постоянно имели перед собой представление серого фона и эта мрачность побудила их изучать цвета во всех их действиях и разнообразии освещения, отражение и бликов» [4, с. 153]. То есть, серый создает основу для стремления к новому, к изменениям, к творчеству, человек хочет наполнить свою жизнь яркими цветами вместо серости. Только когда человек хочет спрятаться, скрыть свои чувства и мысли других, тогда он выберет серый цвет и окружит себя им.

Во многих стихах периода, рассматриваемого нами, встречается большое количество упоминаний о сером цвет. Например, в творчестве Одена в стихотворении «LADY WEeping AT THE CROSSROADS» «Плачет на распутье» в переводе Г. Кружкова снова мы видим серый цвет, но теперь его сопровождает один из главных воплощений серого цвета – туман:

Впереди – туман и гибель [1, с. 78].

Подобный пример встречаем и в стихотворении Гвинет Льюис «MIDWINTER MARRIAGE», «Зимняя свадьба» в переводе Н. Виноградовой:

Мир выцветает в гравюру унылых тонов [1, с. 399].

and daylight degraded to the monochrome [1, с. 398].

окутал тумана кисейный покров [1, с. 399].

we've settled to greyness: fields behind gauze [1, с. 398].

С такой категорией призрачного серого безусловно связана и семантика понятия «туман», что так часто встречается в проанализированных нами стихотворениях. «Как отмечали психологи, монотонность и блеклость серых тонов обычно вызывают ассоциации с дымом, туманом, сыростью» [4, с. 148]. В толковых словарях чаще всего приводятся следующие значения для слова *туман*: непрозрачный воздух, насыщенный водяными парами, а также загрязненный дымом, пылью, копотью. Это грязное ощущение не покидает серый цвет и может символизировать нечистое сердце или мысли человека.

Метафорически «туманный» означает неясный, невыразительный, тусклый, непонятный, неопределенный, что полностью совпадает с цветовыми характеристиками серого цвета. В России, например, серость с древности представляла собой нечто бесцветное, не побуждающее ни к чему, кроме скуки и апатии. Для нас, славянских народов, такое восприятие серого является практически генетически заложенным, но у европейцев может быть и другая трактовка серого. В Европе, например, «серый – это классический нейтральный цвет ... он в меру консервативный, традиционный и говорит об интеллигентности, деловитости и уме» [4, с. 158]. Поэтому для отображения тоски и печали одиночества чаще используется черный цвет.

Черный цвет обычно означает смерть, обморок, сон или тьму, ассоциируется с отрицанием жизни, разрушением, его можно рассматривать как психологическую смерть. Ассоциации со смертью, безусловно, стали причиной того, что в большинстве стран мира траурная одежда черного цвета. Черный цвет издавна выступал как символ мрака, тьмы, пустоты и отчаяния. Именно эти ощущения чаще всего и пытается передать автор, используя черный цвет. Например, вернемся к Гвинет Льюис и его стихотворению «MIDWINTER MARRIAGE». По мере нарастания напряжения туманный серый сменяет черная тьма:

...укрывшись, бездельем, неведеньем, тьмой [1, с. 399].

A time to take your ease

in not knowing, in blankness, in vacuity [1, с. 398].

Или же в стихотворении Филиппа Ларкина «TALKING IN BED» снова образ черного:

And dark towns heap up on the horizon [1, с. 150].

Но черный также является и символом времени, а именно будущего. «Ибо черный – как противоположность белого (светлого прошлого) – является цветом неизвестности, конца, и в целом физической смерти в будущем. Как подчеркивал Эрих Фромм, ясность существует только по отношению к прошлому, а относительно будущего ясно только, что когда-нибудь наступит смерть. Отсюда и одежда черного цвета – «знак скорби». Отсюда и

цвет панихид – черный» [4, с. 161]. Черный цвет тяжело переносится многими людьми. Даже черные предметы кажутся тяжелее других.

Черный цвет довольно загадочный, ведь он составляет палитру всех цветов «белый и черный не суть настоящие цвета, но изменения других цветов» [4, с. 166]. Загадочность черного цвета, возможно, стала причиной того, что он больше других цветов ассоциируется с магией, колдовством, с потусторонним, нереальным, непознанным. Магия, как черная оккультная мудрость, чаще всего соотносится с женщиной в образе колдуньи или ведьмы, главными спутниками которой обычно считаются черная кошка или, например, черный ворон.

С психологической точки зрения люди, выбирающие черный цвет, «находятся в оппозиции к обществу, испытывают отвращение к тому, что происходит» [4, с. 170]. Черный негативизм указывает на наличие проблем, трудностей, которые мучают человека. Одной из таких проблем и является проблема одиночества.

Другими важными лексемами, которые используются для отображения одиночества, есть разные природные силы: ветер или дождь, река или дерево, птицы и звери, и даже разные сезоны. Как в стихотворении Гвинет Льюис «MIDWINTER MARRIAGE», «Зимняя свадьба» в переводе Н. Виноградовой. Тема стихотворения – зимнее одиночество. Зима и осень более всего ассоциируются с одиночеством, тоской и болью. Ведь это те времена года, когда природа умирает или засыпает, а земля болеет, отдыхает до наступления весеннего тепла и света.

Это осязаемая связь сезонов с одиночеством и тоской основана на непрерываемой мрачности сезонов. Осень обычно наполнена сыростью, дождями, холодным ветром, тяжелыми облаками над головой, спасает разве что яркость желтеющего листа, но и это отнимает зима, что следует за осенью:

*После осенней горячки, когда деревья
Пышут заразой болезненно-ярких истов,
Свет догорает, бесцветье вступает в права [1, с. 399].
After autumn's fever and its vivid trees
infected with colour as the light died back
we've settled to greyness [1, с. 398].*

Стоит отметить, что в вышеприведенной цитате, автор описывает яркость осеннего сезона не с радостью и удовольствием, а, наоборот, он считает ее болезненной, зараженной, что подчеркивает ее наполненное болью и отчаянием видение жизни. Зимнее же отсутствие цветов, моногамность – одна из характерных особенностей не только зимнего периода, но также один из способов отображения одиночества, тоски и безысходности:

*Мир выцветает в гравюру унылых тонов [1, с. 399].
and daylight degraded to the monochrome [1, с. 398].*

Автор описывает осень, зиму, их унылость, мрачность, и, наконец, говорит о том, что она обвенчана с этой зимой, чтобы подчеркнуть их близость: в ее душе то же самое, что она видит за окном. Это своеобразная параллель outside-inside.

Среди различных символов мы снова встречаем упоминание времени, которое несет с собой изменения. Впервые мы встречаем образ тумана, как символ спящего разума и неясного сознания:

*... окутал тумана кисейный покров [1, с. 399].
... fields behind gauze [1, с. 398].*

Зимний сон окутывает сознание пеленой тумана, мешая нормально мыслить и жить. Возможно, именно в этой пелене печали и грусти героиня не видит никаких возможных

решений, не видит смысла в борьбе с тоской, считает, что для нее тоже пришло время зимы:

...И время, не мудрствую, сны
Видеть, укрывшись, бездельем, неведеньем, тьмой [1, с. 399]
...A time to take your ease
in not knowing, in blankness, in vacuity [1, с. 398].

Тьма и полный покой – символы одиночества героини, пустоты ее души, с которой он не в силах бороться.

Автор может использовать природу по-разному, для достижения различных целей. Иногда природа выступает как символ человека, и автор просто ассоциирует себя с ней. Как, например, в стихотворении Саши Дагдейл «ISLAND», «Остров» в переводе Н. Фаликмана. Здесь мы встречаем одиночество в особой связи с природой – удаленный пустынный остров одинокий сравнивается с безнадежно одиноким человеком.

Туда долетают только облака и птицы –
Что еще может быть столь безнадежно далеким? [1, с. 445].
No thing could remain so finally other
Though the birds move between, the clouds pass over [1, с. 444].

Остров настолько одинок, что его нервы окаменели, и время для него движется иначе. Это стихотворение является очень интересным, и явно выделяется на фоне остальных. Во-первых, сравнение само по себе очень особенное: автор делает героем именно остров, печальный и одинокий. Привычнее было бы встретить сравнения человека с островом, а не наоборот. Возможно, автор хочет показать читателям настоящее, по его мнению, одиночество, его нельзя сравнить с тем одиночеством, которое привыкли чувствовать люди. Автор подчеркивает:

Нет человека, который был бы, как остров,
Сам по себе [1, с. 445].
No man is an island. No
No man could seem this remote [1, с. 444].

Во-вторых, описание острова основано на использовании ахромного серого, что подчеркивает тягостную тоску и негативную окраску стихотворения:

Серый маленький остров в огромном сером море [1, с. 445].
A little grey mound in the big grey sea [1, с. 444].

Серый островок затерянный в огромном море, сливается с ним так, что для всех становится практически невидимым.

В-третьих, автор использует интересные метафоры: «нервы окаменели», «в венах гранитных воды текут», «Could contain in their veins», «the nervous system of stones» [1, с. 444-445]. Камень и гранит, создают ощущение тяжести и брэнности, и в то же время они символы устойчивости и выносливости. Ведь даже время течет особенно для этого острова. Он прочный и ему суждена долгая жизнь, к сожалению, наполненная одиночеством. Чувствуется, что автор жалеет остров, сопереживает. Легкий упрек слышится в последних строчках:

...он мог оказаться Россией, Китаем
Или дрейфующий льдиной, куда-то плывущей... [1, с. 445].
...Might have been Russia or even China
Might have been pack ice, floating [1, с. 444].

Автор как бы спрашивает: «Почему? Почему именно он, этот маленький беззащитный остров? Он мог быть иным, он мог быть наполнен жизнью или хотя бы просто свободным». Но судьба острова именно такая, и изменить ее никому не под силу.

Такую же ситуацию мы видим в стихотворении Пола Малдуна «WIND AND TREE», «Ветер и дерево» в переводе А. Беляева. Автор мастерски обыгрывает тему одиночества через символическую связь с природой: он сравнивает людей с деревьями, которые гнулись под порывами ветра, задевая и роняя при этом друг друга:

*Тесно-тесно друг к другу
Жмутся, скрипя их ветви –
Они корежат друг друга.
Это похуже пожара [1, с. 341].
Their branches that are grinding
Madly together and together
It is no real fire.
They are breaking each other [1, с. 340].*

Образ разрушительного ветра, который «сгоняет деревья в тесные толпы», «he wind has gathered the trees together and together» [1, с. 340-341]. Автор тонко подметил эту особенность, ведь люди тоже всегда стремятся быть в толпе, стремятся общаться, боятся остаться в одиночестве. Тема стихотворения не столько одиночество, сколько желание человека быть одиноким, не ранить никого, не причинить вреда. Люди, как деревья, прижимаются друг к другу, и ранят друг друга, как и люди. Ведь всегда в любых отношениях невозможно без боли и обид, чем ближе друг к другу люди, тем сильнее эта боль. Автор считает, что лучше быть одиноким, чем заставить страдать другого:

*Мне надо было родиться
Одиноким стоящим деревом –
Я не стану ломать ничьих веток [1, с. 340].
Often I think I should be like
The single tree, going nowhere,
Since my own arm could not and would not
Break the other... [1, с. 340].*

Но это одиночество и есть страдание, получается, что автор лучше обречет на страдания себя, чем причинит боль ближнему. Очень трогательная и поистине самоотверженная позиция, что, к сожалению, очень редко в наши дни. Здесь природа предстает как высшая сила, преодолеть или приручить которую человек не может. Ветер, как символ времени, небытия, пустоты, а также движения, скорости, изменений и непостоянства, очень часто символически выступает разрушительной силой, ломает жизни людей. Вот еще несколько примеров, таких, как стихотворение Дэвида Константайна «AS OUR BLOODS SEPARATE»:

*Ветер врывается в распахнутые глаза
Зданий, сквозь их настежь раскрытые рты,
Выдувая золу из каминов [1, с. 301].
The wind enters through the broken eyes
Of houses and through their wide mouths
And scatters the ashes from the hearth [1, с. 300].*

Или стихотворение Уистона Хью Одена «LADY WEeping AT THE CROSSROADS»:

*Ветер груб, и тьма крошечна [1, с. 78].
Starless are the nights of travel, Bleak the winter wind [1, с. 76].*

Конечно, природа не всегда только вредит человеку. В стихотворениях природа встречается и как образ высшей божественной силы, к которой человек обращается за помощью, как в произведении «SPELL AGAINST SORROW» Кэтлин Рейн, где она просит

о спасении у реки, земли, ворона, тумана, солнца и других природных символов. Этим подчеркивается связь человека с природой и в то же время его бессилие перед ней.

После анализа многих социальных, культурных и экономических факторов, рассмотрев литературную ситуацию в современной Великобритании, можно сказать, что доминирование концепта одиночества в поэзии является не случайным, а очень закономерным. Это связано с кризисом нашей эпохи и именно для освещения этого кризиса тема и концепт одиночества и применялся поэтами. Например, для раскрытия социальных проблем, таких как потеря человеком творческого «я», желание оторваться от прошлого, порвать с традициями и историей. Характеристикой поэзии в целом можно назвать общий культурный упадок, когда мгновенные достижения ставятся выше многовекового опыта, в самих стихах преобладает этажность и приземленность, граничащих с пошлостью. И это уже считается нормой. Концепт «одиночество», безусловно, задействован поэтами для решения мировоззренческих, социально-этических и эτικο-эстетических проблем человека, с которыми столкнулось современное общество.

ЛИТЕРАТУРА

1. В двух измерениях: Современная британская поэзия в русских переводах. – М.: Новое литературное обозрение, 2009. – 528 с.
2. Лингвоконцептология: перспективные направления: монография / под ред. А. Э. Левицого, С. И. Потапенко, И. В. Недайновой. – Луганск: Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2013. – 624 с.
3. Рэнсом, Д. К. Новая критика / Д. К. Рэнсом // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – С. 178-186.
4. Серов, Н. В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология / Н. В. Серов. – СПб.: Речь, 2004. – 672 с.

УДК 82.0

***А. В. Антич,
г. Горловка***

ФОНИКА СОБСТВЕННЫХ ИМЁН В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ВАРИАНТАХ РАССКАЗОВ В. НАБОКОВА: КОМПАРАТИВНЫЙ АСПЕКТ

Владимир Набоков тщательно подходит к выбору имен своих героев. Он старается отразить их характер и в английском варианте рассказа, и в русском. Рассмотрим звучание имен героев в некоторых его рассказах.

Рассказ В. Набокова «Забытый поэт» («A forgotten poet») написан в 1944 г. в Бостоне. В Петербурге «видная культурная организация – «Общество поощрения русской словесности» – решила торжественно почтить память поэта Константина Перова (Konstantin Perov), скончавшегося за полстолетия до того в пылком возрасте двадцати четырех лет». Поэта называли русским Рембо («Russian Rimbaud» [2, с. 568]. Почему? В восемнадцать лет он написал «Грузинские ночи» – «длинную, раскованную “поэму-сон”, иные пассажи которой прорываются сквозь покров шаблонного восточного колорита, и тогда веет райским холодком, который вдруг обнаруживает чувствилище истинной поэзии между лопатками читателя» [4, с. 337]. Спустя три года он пишет небольшой сборник стихотворений под влиянием немецкого философа, нам его имя не раскрывается.

Перов – сын мелкого землевладельца, который стремился в своем имении под Лугой (Luga) выращивать чай.

«За несколько минут до начала, когда ораторы еще сходились в расположенную за сценой комнату юбилейного комитета, дверь распахнулась, впустив кряжистого старика в

сюртуке» [4, с. 338]. Это Константин Константинович Перов (Konstantin Konstantinovich Perov), который по мнению гостей «утонул в Оредежи (Oredezh) ровно пятьдесят лет назад». По словам старика, он «разыграл эту комедию, имея на то свои причины».

Мы обратили внимание на то, что в английском варианте рассказа слово «вздор» дан на двух языках – на русском, но написанное английскими буквами «vzdor» и на английском «nonsense»: «"Vzdor – nonsense" – retorted the old man. "I staged that business for reasons of my own"» [2, с. 571]. Фраза на русском записана английскими буквами: «sibirskikh pikht oogrewmyi shorokh s podzemnoy snositsa roodoy» [2, с. 571]. Автор хотел тем самым подчеркнуть ностальгию Родине и желание услышать родную речь.

«Слева от него был выставлен портрет маслом, взятый на вечер из Шереметевской картинной галереи: на нем был изображен двадцатидвухлетний Перов, смуглый молодой человек с романтической прической, в рубашке с открытым воротом. Треножник был целомудренно задрапирован листьями и цветами» [4, с. 338]. Члены комитета совершили серьезную ошибку, забыв о госте; они, хотели избежать неприятной ситуации. Но все видели старика отчетливо: он спокойно усаживался за свой пьедестал. Гостям хотелось узнать, кто же этот почетный старик.

После речи председателя и речи казначея по поводу денег, ушедшие на памятник Перову, а также речей родственников поэта выступает Ермаков с монологом Князя из «Грузинских ночей»: он хотел произвести впечатление на старика. Во время чтения монолога «в первом ряду стало видно, что из-под очков у него текут слезы» [4, с. 341]. Старик поднялся и вышел на край сцены. Комитет не останавливал его по двум причинам: «Во-первых, председатель, возмущенный до крайности вызывающим поведением старика, удалился на минуту, чтобы сделать кое-какие распоряжения. Во-вторых, странные сомнения начали тревожить и некоторых организаторов; так что когда старец облокотился о пюпитр, в зале воцарилась полнейшая тишина» [4, с. 341]. Старик заметил, что слава, по мнению народа – «десятка два ветреных стишков, жонглирование трескучими словесами, и имя твое поминают, точно ты и впрямь принес человечеству какую-то пользу!» [4, с. 341].

В английском и русском вариантах рассказа В. Набоков не менял звучание имен героя. Действие происходит в Петербурге – культурной столице России. Автор подчеркивает с помощью написания русскоязычных фраз английскими буквами и через монолог Перова ностальгию по Родине, желание еще раз услышать русскую речь или увидеть написание фраз на родном языке.

Рассказ «Conversation Piece, 1945» был опубликован в сборнике «Nine Stories» под названием «Double Talk». В переводе Г. Барабтарло название рассказа звучит как «Жанровая картина, 1945». Повествование ведется от первого лица. Главный герой вспоминает своего тезку, которого он «представлял себе <...> молодым, очень белым эмигрантом безусловно черносотенной разновидности, образование которого было прервано революцией, и вот он теперь наверстывал упущенное традиционным способом» [4, с. 348]. Одна русская дама в Страсбурге перепутала его с братом женившегося на ее племяннице в Льеже. Судя по телеграмме девушки с бесстрастным лицом и длинными серьгами, человека звали Альфонсом (непутевый муж, возможно изменял жене).

В Париже с героем связывается Сивилла Галль (Sybil Hall) (Hall – англ.: зал; фамилия, возможно, говорит об общительности), близкая приятельница мадам Шарп (Mrs. Sharp) (Sharp – острый, фамилия может говорить о резком поведении). Главный герой принимает приглашение Сивиллы и мадам Шарп. В гостях он встречается с доктором Туфель (Dr Shoe). Shoe – туфля; его фамилия написана на английском языке, хотя доктор говорит, что он немец, чистопородный баварец. Есть предположение о том, что

правильное написание его фамилии – Schuh, туфля в переводе с немецкого языка. Возможно, предки доктора происходят из простой семьи.

У рассказа в английском и русском вариантах разные названия: «Conversation Piece, 1945» (опубликован под названием «Double Talk» в сборнике «Nine Stories») и «Жанровая картина, 1945». Каждый вариант названия придают дополнительный смысл истории:

1. «Conversation Piece» (часть разговора): нам будет представлен отрывок диалога доктора Туфеля, госпожи Галль и госпожи Мулбери (Mulberry – шелковица) о политической обстановке в Германии в 1945 г. (после Второй мировой войны);
2. «Double Talk» (двойной разговор): главный герой встречается с доктором Туфелем два раза: у мадам Шарп и мадам Галль и в доме главного героя, от лица которого ведется повествование;
3. «Жанровая картина, 1945»: показ обстановки Германии в 1945 г.

Трактовка фамилии госпож Шарп (Sharp) и госпожи Галль (Hall) помогают раскрыть характер героинь: одна указывает на жесткость в характере, вторая указывает на открытость в характере. Доктор Туфель, чистокровный немец, скорее всего, происходит из простой семьи.

Рассказ В. Набокова «Занятой человек» («A busy man») был написан в 1931 году и был включен в сборник «Соглядатай» (1938). Главный герой рассказа Граф Ит вспоминает сон, в котором говорилось, что он умрет в возрасте Христа, то есть в 33 года. В начале рассказа главному герою тридцать два года, он решает принять «чрезвычайные меры для ограждения своей жизни от притязаний рока» [3, с. 373]: не выходил на улицу, не брился, меньше курил, много спал, словом, напряг все силы, чтобы дотянуть до девятнадцатого июля – дня рождения. Так он прожил два года: он вел жизнь человека в футляре, подобно Беликову из рассказа А. П. Чехова «Человек в футляре».

За полгода до тридцатичетырехлетия Графа Ит повествователь посылает герою ангела-хранителя в облике соседа – Ивана Ивановича Энгеля, кроткого, полноватого человека с седыми кудрями, в канареечного цвета халате, представителя иностранной фирмы – «очень иностранной – дальневосточной, быть может» [3, с. 371]. Он заботится о своем соседе и беспокоится о здоровье Графа. 19 июля Энгель с раннего утра наблюдает за соседом и выбегает в прихожую на звонки – он ждет известия, потому что, согласно своей ангельской (фамилия соседа Engel в переводе с немецкого означает ангел) обязанности, он обращается в «высшие инстанции» по поводу продления жизни своему подопечному. Когда мимо Графа пролетела пуля, Энгель получает долгожданную телеграмму, в которой был написан немецкими буквами ответ: «Soglassen prodlenie». Граф тоже читает телеграмму, но ее содержание ему ни о чем не говорит. Мы обратили внимание на то, что в английском варианте телеграмма дана также немецкими буквами, но предложение написано на русском, к фразе дан перевод: «On the little table in the hallway there lay, he noticed, now torn open and discarded, the telegram that had so delighted his neighbor. Graf abstractly read it: “SOGLASSEN PRODLENIE” (“EXTENSION AGREED”))» [6, с. 292]. Написание фамилии доктора в английском варианте остается таким же: «In-noticed Mr. Engel illumined by the yellow sun, watching him from the balcony» [6, с. 292].

Имя главного героя в английском варианте Grafitski: «Grafitski, a gentle-tempered and death-fearing person, remembered a boyhood dream which had contained a laconic prophecy...» [6, с. 286]. В обоих вариантах рассказа автор не изменяет внешний портрет героя: «тридцатидвухлетний, маленький, но широкоплечий мужчина, с отстающими, прозрачными ушами, полуактер, полулитератор»... – he is a thirty-two-year-old, smallish, but broad-shouldered man, with protruding transparent ears, half-actor, half-literatus» [6, с. 286].

В. Набоков в английском варианте называет главного героя также *Grafitski the Dreamer* – Графитский-мечтатель. Он мечтает, живет мыслью о том, что нужно прожить роковой возраст. Название рассказа «Занятой человек» характеризует главного героя – занимается только исследованием своей души. Его настоящее имя не раскрывается. Нам известно, что «it» в переводе с английского означает «он», «этот». «Граф – дворянский титул выше баронского, а также лицо, имеющее этот титул» [1, с. 312]. Да, в какой-то степени главный герой является «безымянным». Эту «безымянность» главного героя можно объяснить тем, что автор в своей истории хотел показать пустоту «футлярной жизни». В английском варианте рассказа «Занятой человек» мы видим собственное наименование *Grafitski* – скорее всего это фамилия главного героя, схожее по звучанию псевдонима Граф Ит в русском варианте рассказа.

«Обратимся теперь к роковой дате – 19 июня – ко дню рождения Графитского (Графа Ит). Эта дата упоминается в рассказе дважды. Во второй раз, в русской версии рассказа, рассказчик отмечает, что эта дата указана по «Новому стилю». (После революции Россия перешла от юлианского «старого стиля» к григорианскому календарю «нового стиля», долгое время использовавшемуся в Западной Европе.) Читателю также сообщают, что Графитский «did not give in to the temptation of celebrating his birthday one day earlier (i.e., on June 18), as slyly advised by the imps of the calendar» [6, с. 291]. Чтобы объяснить все это английскому читателю (история была переведена на английский В. Набоковым и его сыном), добавляется целое объяснение: «...he was born in the previous century when there were twelve, not thirteen, days between the Old Style and the New, by which he lived now» [6, с. 291]. Важно, чтобы читатель понимал, что дата рождения Графитского 19 июня дана согласно старому стилю. В нынешнем веке 19 июня по Новому Стилю – 6 июня по Старому Стилю; в прошлом веке 18 июня по Новому стилю также соответствует 6 июня по Старому стилю. Все это важно, потому что А. С. Пушкин, любимый поэт В. Набокова, родился 6 июня по новому стилю (26 мая по старому стилю), то есть в День Вознесения. Такое совпадение вряд ли может быть случайным. Вот что сам В. Набоков говорит о датах: «Как и у А. С. Пушкина, я очарован утомительными датами. Более того, когда я встречаюсь с каким-то особым событием в своих романах, я часто выбираю более или менее знакомую точку отсчета» [5, с. 216-217] (перевод наш. – А. А.). Исследователь Светлана Польская предлагает нам рассмотреть некоторые факты: «А. С. Пушкин родился в день Вознесения, считал его очень важным и правильно предвидел свою смерть. У поэта и героя одинаковые даты рождения, и оба предчувствуют раннюю смерть от выстрела. Возможно, стоит упомянуть, что в следующем параграфе, где кратко рассказывается биография Графитского, мы узнаем, что он женился в Риге, «coming from Pskov with a skimpy theatrical company» [6, с. 287]. В английской версии истории он пишет своей матери в Пскове, спрашивая ее «the exact hour of his birth» [6, с. 291]. Напомним, что усадьба Пушкина в Михайловском, которую поэт считал своим домом, находится недалеко от Пскова» [5, с. 216-217] (перевод наш. – А. А.).

В русском и английском вариантах анализируемого рассказа имя главного героя звучит по-разному: в русском варианте – Граф Ит, а в английском – *Grafitski*: чем-то похожи по звучанию ГРАФ ИТ – ГРАФИТский. Скорее всего, Графитский – фамилия главного героя, с помощью которой главный герой придумал себе псевдоним.

Таким образом, в данной статье рассмотрено и сопоставлено звучание имен героев в английском и русском вариантах отдельных рассказов В. Набокова. Так, в рассказе «Забывший поэт» мы наблюдаем, что автор не меняет звучание фамилии героя. В английском варианте рассказа «Жанровая картина, 1945 г.» В. Набоков полностью меняет название, что способствует более глубокому пониманию идейно-смыслового содержания

произведения. Кроме этого, в случае использования фамилии «Hall» в английском варианте автор сохранил идентичное имя и на русском языке, но преобразил ее звучание «Галль», + еще одна фамилия «Sharp»: ее звучание и написание автор не изменял. Доктор Туфель (Doctor Shoe) происходит из простой семьи. В английском варианте рассказа «Занятой человек» автор, возможно, раскрывает нам настоящую фамилию главного героя, с помощью которого главный герой придумал себе псевдоним. Таким образом, изучение имен героев в русском и английском вариантах позволяет осмысливать специфику художественных образов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой академический словарь русского языка / под ред. Ожегова С. И., Шведовой Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд. – М., 1997. – 2145 с.
2. Набоков, Владимир. ИЗБРАННОЕ: сборник / сост. Н. А. Анастасьев. – На русском и англ. яз. – М.: Радуга, 1990. – 688 с.
3. Набоков, В. Круг: Поэтические произведения; Рассказы / сост., примеч. Н. И. Толстой; Вступ. ст. А. Г. Битова; Оформ. худож. А. Б. Геннадиева. – Л.: Худож. лит., 1990. – 544 с. ил.
4. Набоков, В. Полное собрание сочинений / ред. А. Бабинов. – М.: ООО Издательская Группа «Азбука-Аттикус», 2014. – 417 с.
5. Polsky Svetlana Death and Immortality in Nabokov's «A Busy Man» / Svetlana Polsky // Nabokov Studies. – Volume №2, 1995. – pp. 213-232.
6. The stories of Vladimir Nabokov / Compiled by D. Nabokov. – New York, 1995. – 396 p.

УДК 373.5:811.111

***А. С. Гамза,
г. Луганск***

СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Переход к информационному обществу требует полного развития личности, в том числе ее коммуникативных способностей, для этого нужно обладать знаниями, составляющими целостную картину мира, умениями и навыками, осуществлять разные виды деятельности: учебную, трудовую, эстетическую, а также обладать современными ценностными ориентациями и опытом творческой деятельности, уметь пользоваться новыми информационными технологиями, быть готовым к межличностному и межкультурному сотрудничеству как внутри своей страны, так и на международном уровне [4, с. 7].

Для эффективного изучения иностранного языка, в частности – английского, и положительных результатов в данном процессе, необходимо формировать «потребности изучения иностранного языка и овладения им как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации в поликультурном, полиэтническом мире в условиях глобализации...» [2, с. 347].

Одним из эффективных компонентов, способствующих формированию успешной межкультурной коммуникации обучаемых или, как определяет Е. М. Верещагин: «адекватное взаимопонимание участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам» [3, с. 37], является включение в школьную программу страноведческого компонента. Это могут быть аутентичные тексты социокультурного, исторического содержания, диалоги, содержащие языковые реалии изучаемого языка, аутентичные письма (личного и делового характера), заучивание вводных фраз, приветствий (обращений), заключительных фраз, объяснение примерной схемы

последовательности изложения событий в основной части письма, работа с пословицами, идиоматическими выражениями. Познавательный интерес учащихся вызывает изучение значения одних и тех же слов, имеющих разное значение в британском, американском английском [1].

Изучая различные исследования по данной теме, согласимся с выводами учителя английского языка О. В. Попроцкой, изложенными в работе «Страноведческий аспект в изучении иностранного языка»: «Во-первых, следует учитывать то, что изучение культуры народа, язык которого изучается, должно сопровождаться сравнением с родной культурой. Во-вторых, необходимо широко иллюстрировать страноведческий материал с помощью зрительных и слуховых средств обучения. В-третьих, следует отметить, что знакомить учащихся необходимо не только с социокультурной информацией, но и с языковыми единицами, которые отражают национальные особенности страны, язык которой изучается. Учителю также необходимо помнить о целесообразности использования подготовительных упражнений. Подавая лингвострановедческий материал, учитель должен рассматривать не только его словарное значение, но и весь комплекс ассоциаций относительно возникающего образа. На уроке английского языка учитель должен тщательно подходить к отбору лингвострановедческого материала и учитывать особенности его презентации» [5].

В качестве практического применения страноведческого аспекта в обучении, приводим результаты и выводы лингвострановедческой викторины «Английский вокруг нас», которая была проведена в 7 классе ГУ ЛНР «ЛОУСОШ № 25 имени М. С. ЛИХОВИДА» с целью выявить страноведческий уровень знаний школьников и проследить влияние лингвострановедческого аспекта на уроках английского языка. Данное мероприятие проводилось на завершающем этапе изучения материала по темам «Образ жизни» и «Время рассказов».

Для викторины использовался материал, который охватывает повседневную жизнь, жизнь вокруг нас, любимые литературные произведения и произведения англоязычных авторов. Также включены задания по англицизмам в русском языке, историко-страноведческий материал.

В результате проведенного мероприятия, выяснилось, что из учащихся только 50 % имеют высокий уровень знаний в области лингвострановедения, у 30 % учеников – средние знания и 20 % детей имеют слабый показатель. В связи с этим необходимо повышать уровень лингвострановедческой компетенции путем внедрения дополнительного материала по лингвострановедению, проведения познавательных викторин, классных часов, которые не только расширят кругозор знаний каждого учащегося, но и повысят мотивацию в обучении английскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абильдинова, Ж. Б. Формы и методы использования страноведческого материала на уроках английского языка / Ж. Б. Абильдинова. – Режим доступа: <https://kpfu.ru/portal/docs/F1495361350/Abildinova.pdf>
2. Варченко, Е. И. Английский язык, как компонент системы основных элементов научного знания на начальной ступени образования / Е. И. Варченко // Молодой ученый. – 2013. – №2. – С. 346–348.
3. Верещагин, Е. Лингвострановедческая теория слова / Е. Верещагин, В. Костомаров. – М.: ЮНИТИ, 1995. – 216 с.
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
5. Попроцкая, О. В. Страноведческий аспект в изучении иностранного языка / О. В. Попроцкая. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/blog/stranoviedchieskii-aspiekt-v-izuchienii-inostrannogho-iazyka.html>

ЗНАЧЕНИЕ ПОСЛЕЛОГА «ABOUT»
В СОСТАВЕ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ
С ПРИМЕРАМИ ИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Рассматривая английский язык, можно увидеть, что значимое место в нем занимают фразовые глаголы. Они широко используются как в письменной, так и в устной речи, обогащая язык и делая его более интересным. Один простой глагол приобретает совершенно разные значения стоит лишь добавить к нему так называемый послелог. Послелог – это служебная часть речи, которая выражает синтаксические отношения между именем существительным, местоимением, числительным и словами других частей речи, а также между существительными. Послелог отличается от предлога положением относительно слова, к которому относится: если предлоги стоят перед определяемым словом, то послелоги ставятся после него.

По мнению В. Г. Шабаева, «...использование послелога в английском языке определяется тем словом, которое ему предшествует и может абсолютно не зависеть от стоящего после него слова. При этом единство глагола и послелога часто обозначают термином фразовый глагол» [11]. Сам фразовый глагол состоит из двух частей – основного глагола и послелога, которых насчитается более 18 лексем. Это *up, down, over, about, across, after, along, away, back, by, in, into, off, on, out, round, through, for, at, after* и т. д. В работах зарубежных ученых очень часто можно увидеть термин *particle*, который означает *частицу* и в данном случае подразумевает под собой послелог. Однако в отечественном языкознании данный термин используется несколько в ином значении, чем в работах зарубежных лингвистов, поскольку обозначает иной класс служебных слов.

Цель данной работы рассмотреть послелог **about** и все его значения в составе английских фразовых глаголов. Послелоги, как правило, имеют одно основное значение и несколько второстепенных. При использовании с глаголом основного значения смысл полученной формы легко определяется. При использовании второстепенных значений смысл сильно искажается, и тогда следует воспользоваться словарем.

Основная суть послелога **about** – это «вокруг» и «около, приблизительно». Его основные значения – это движение без цели, распространение, бездеятельность, поворот, начало действия. Далее мы рассмотрим, какие значения может приобретать данный послелог в составе фразовых глаголов:

1) **be about to** – намереваться сделать что-либо. «...on that barren crag, he was about to die.» – «...здесь, на голой скале, собирается встретить свою смерть» [3].

2) **bring about** – приводить (к чему-либо), вызывать (что-либо). «Any police interference would bring about the very catastrophe which you dread.» – «Вмешательство полиции приведет к той самой катастрофе, которой вы так опасаетесь» [4].

3) **carry about** – иметь при себе, носить с собой. «We may take it, then, that she does not carry it about with her.» – «Значит, мы можем быть уверены, что с собой она фотографию не носит» [3].

4) **come about** – получаться, происходить. «The event itself will always be marvellous, but the circumstances that we four were together at the time of this extraordinary episode came about in a most natural and, indeed, inevitable fashion.» – «Происшествие это само по себе необычайно; но то, что мы четверо ко времени этого эпизода оказались вместе и могли пережить его в качестве наблюдателей, произошло весьма просто и логично» [3].

5) **complain about** — жаловаться на (кого-либо). «And a lot of the old men who hang around Crossen's have been complaining about the dump.» – ! А те деды, что ошиваются у Кроссена, в один голос жаловались насчет свалки» [5].

6) **get about** – двигаться, свободно передвигаться, распространяться (о новостях). «You don't seem to feel no difficulty in getting' about.» – «Вы, сдается мне, еще довольно крепко держитесь на ногах» [3].

7) **go about** – заниматься чем-либо, продолжать делать. «I am a practical man,» he said, «and I really cannot undertake to go about the country looking for a left-handed gentleman with a game-leg.» – «Я человек действия, — сказал он, — и никак не могу заниматься поисками джентльмена, о котором известно только, что он хромоногий левша»; «Go about your business!» – «Продолжай заниматься своими делами» [4].

8) **put about** – распространяться (слухи). «Also, Cleopatra had put it about that I was innocent.» – «К тому же Клеопатра распространила слух, что я к заговору не причастен» [8].

9) **run about** – бегать туда-сюда. «Then anger surged over him, and he ran about his master's body in a rage, stabbing the air, and smiting the stones, and shouting challenges.» – «Потом его охватил гнев, и он бегал вокруг тела хозяина, пронзая воздух, рубя камни, выкрикивая проклятья» [10].

10) **see about** – организовывать, обеспечивать, позаботиться о чём-л. «Call Mr. Files and see about the fight.» – «Позвоните мистеру Файлсу, узнайте, как там бой?» [9].

11) **set about** – распространять (слухи, сплетни), начать (делать). «With characteristic promptness and audacity he set about this at once ...» – «Действуя, как всегда быстро и смело, он не стал медлить...» [3].

12) **stand about** – стоять без дела. «Upon my word, this is charming to be standing about among such friends!» – «Очаровательно, когда можно стоять среди столькох друзей!» [7].

13) **turn about** – поворачивать(ся) кругом. «He drove by the encampment, saw signs of activity, turned around about a mile up the road, and cruised back.» – «Проехав мимо табора, заметил признаки активности, развернулся на шоссе в миле от того места и поехал обратно» [3].

Подводя итоги можно сказать, что в проанализированных 13 фразовых глаголах послелог **about** только в 46 % случаев сохранил свои основные значения (движение без цели, распространение, бездеятельность, поворот, начало действия). В оставшихся 54 % случаев послелог **about** получает абсолютно новые значения, такие как намереваться, приводить, происходить, иметь при себе, жаловаться, заниматься, продолжать, организовывать. Эти английские фразовые глаголы являются аналитическими глагольными лексемами идиоматического типа. На практике мы видим, что при переводе данных словосочетаний будут возникать трудности, так как знание отдельных слов (основного глагола и послелога) не позволяет сделать вывод о реальном значении производного фразового глагола.

ЛИТЕРАТУРА

1. Austen, J. Emma. – L. : Penguin Books, 2003 – 474 p.
2. Doyle, A. C. Conan Doyle's Best Books in Three Volumes, Vol. 1. – London: Wildside Press, 2004 – 620 p.
3. Doyle, A. C. Conan Doyle's Best Books in Three Volumes, Vol. 2. – London: Wildside Press, 2005 – 841 p.
4. Haggard, H. R. Cleopatra. – L. : Independently Published, 2019 – 248 p.
5. King, S. Hearts in Atlantis. – L. : New English Library, 2001 – 640 p.

6. King, S. Salem's Lot. – London: New English Library, 1991 – 483 p.
7. King, S. Thinner. – L. : Signet, 1996 – 320 p.
8. Tolkien, J. R. R. The Two Towers. – L. : Houghton Mifflin, 2003 – 322 p.
9. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка: Уч. пос. для ин-тов и фак. иностр. яз. / А. В. Кунин. – 3-е изд. стереотип. – Дубна: Феникс Плюс, 2005. – 488 с.
10. Угарова, Е. В. Фразовые глаголы английского языка: краткий справочник. – М. : Айрис Пресс, 2011 – 96 с.
11. Шабаев, В. Г. Английские послелоговые конструкции как словообразовательные и грамматические компоненты-концепты / В. Г. Шабаев. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskie-poslelogi-kak-slovoobrazovatelnye-i-grammaticheskie-komponenty-kontsepty/viewer>

УДК 81'25

*А. Н. Гриднева,
г. Луганск*

ФРАЗЕОЛОГИЯ БИБЛЕЙСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Священное Писание – неиссякаемый источник пополнения фразеологического состава многих языков, в том числе и английского, русского, благодаря смысловой глубине и неисчерпаемости сакрального текста, а также неопределимой значимости и эстетической важности библейской образности и символики.

При изучении этимологического происхождения библеизмов, процессов заимствования фразеологических единиц и их адаптации в русском и английском языках выявлено, что идиоматические выражения, которые зарегистрированы в современных европейских языках, демонстрируют тот факт, что большое количество таких единиц взаимопереводимы и взаимопонятны носителям соответствующих языков благодаря общему источнику. Иными словами, библеизмы являются не только национальным, но и общеевропейским, общемировым достоянием.

Сопоставляя фразеологизмы библейского происхождения в русском и английском языках, нужно учитывать некоторые универсальные и уникальные типологические черты этих фразеологических единиц в каждом из языков.

Анализируя семантическую структуру библейских фразеологизмов, нужно обращать внимание на то, что главной чертой фразеологических единиц библейского происхождения является то, что фразеологизм способен вновь и вновь быть соотнесен с новым предметом или явлением, а также дать другой оттенок смысла.

Учитывать при переводе библеизмов тот факт, что полисемия фразеологизмов библейского происхождения в большинстве своем основана на том факте, что благодаря Библии в фразеологических единицах в английском языке существует впечатляющее количество выражений, которые при соотнесении с различными объектами могут давать различные смысловые оттенки, а также те, которые необходимо считать метафорическими символами и воспринимать как словесный знак, передающий сущность какого-либо явления.

Рассматривая вопросы синонимии и антонимии, следует учитывать недостаточную распространенность этих категорий среди библейских фразеологизмов, что можно считать свидетельством того, что каждая фразеологическая единица имеет свою этимологическую основу, которая помогает схожим фразеологизмам иметь свои уникальные семантические оттенки, а одной из главных функций библеизмов является определение различных

объектов, с противопоставлением одного объекта или явления другому и созданием антонимичных пар.

Не забывать, что библеизмы – это значимая часть фразеологии. А изучение фразеологии – неотъемлемая часть в изучении и усвоении языка, а также в повышении культуры речи. Ведь резонное и удачное использование библеизмов придает речи своеобразие, эмоциональность, образность.

Изучать библейские фразеологизмы очень важно и для развития языкознания, и для качественных переводов текстов. Ведь при переводе всегда нужно учитывать, что библеизмы часто не совпадают по своему лексическому составу морфологической и синтаксической структуре.

Помнить при переводе библеизмов о том, что среди таких фразеологических единиц выделяется значительное число полных эквивалентов, большой пласт фразеологизмов библейского происхождения характеризуется тем, что имеет общее значение, образ, лексический состав и структуру, то есть представляет собой частичные эквиваленты.

Обратить внимание при переводе на группу фразеологических единиц, в которой английские библеизмы не имеют эквивалентов в современном русском языке (библейские прототипы прижились только в английском языке). Именно эта группа составляет большую и самую сложную для перевода группу. *The flesh pots/flesh-pots of Egypt* – «Злачные места», места, где можно предаваться всевозможным увеселениям и развлечениям (*the flesh pots of Las Vegas, the flesh pots of Hollywood, flesh potish Paris*) [1, с. 107].

Не упускать из вида, что в русском языке утвердились такие библеизмы, которые в английский язык не вошли, так как остались частью библейских текстов; при их переводе следует подбирать аналоги, сохраняющие содержание и образность русского выражения: что-либо/то – от лукавого – *it is the work of the devil; it comes straight from the devil* [1, с. 107].

Известно, что происхождение фразеологизмов-библеизмов неоднородны. Некоторые из них были включены в Библию уже будучи фразеологизмами, другие позднее стали приобретать фразеологическое значение, в Библии же они представлены в виде свободных сочетаний слов.

Выявлено, что в составе русских библеизмов есть такие, которые являются устаревшими, с национально-культурной спецификой значения, образованные в русском языке, но детерминированные Библией, которые не имеют никаких эквивалентов в английском.

Хотелось бы отметить, что все эти расхождения в видах эквивалентности библеизмов двух языков имеют разную основу. Одни из них напрямую связаны с индивидуальными особенностями переводчиков, но в большинстве своем причиной какого-либо расхождения является грамматические различия русского и английского языков, например, разница в грамматических категориях в обоих языках или различия в словообразовании, в порядке слов.

Не забывать о том факте, что фразеология библейского происхождения – это «общее наследие» всех христианских народов и представляется своего рода ключом к постижению окружающего мира: в течение веков в единой памяти носителей языка сохранялась связь фразеологизмов с их истоком и стоящим за ним типом культуры, что гарантировало, так называемое, «диалогическое» взаимодействие эпох, языков и культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсентьева, Е. Ф. Контекстуальное использование фразеологических единиц / Е. Ф. Арсентьева. – Казань, 2009. – 167 с.
2. Виноградов, В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / В. В. Виноградов // Избранные труды: лексикология и лексикография. – М. : Наука, 1977. – С. 140–161.
3. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – М. : Просвещение, 2006. – 566 с.

УДК 81-112:81'371

*Л. М. Данина,
г. Луганск*

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОННОТАТИВНЫХ И АССОЦИАТИВНЫХ
КОМПОНЕНТОВ ЗНАЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПОЛЯ «SMILE»**

Язык отражает мир с различных сторон. Прежде всего, в языке представлена объективная действительность, имеющая в мире предметы, свойства, действия, включая человека с его мыслями, чувствами, поступками и их соотношением.

В данной работе на конкретных примерах определяем коннотативно-ассоциативные характеристики конstituентов лексико-семантического поля «SMILE». Для исследования мы отобрали определенное количество лексических и фразеологических единиц.

Проблема, которую мы затронули в данной научной работе, с точки зрения лингвистики, является интересной, актуальной и перспективной. Поскольку, будучи по природе психическим феноменом, коннотация характеризует, прежде всего, личность говорящего и потому её исследование есть изучение человека в широком смысле.

В силу этого первоочередное значение приобретает изучение становления коннотации в индивидуальном мышлении человека и её формирование в ходе социализации индивида.

В языке отражается взаимодействие действительности и человека в самых разных аспектах, одним из которых является оценочный: объективный мир членится говорящими с точки зрения его ценностного характера – добра и зла, пользы и вреда и т. п., и это вторичное членение, обусловленное социально, весьма сложным образом отражено в языковых структурах.

Оценка как семантическое понятие подразумевает ценностный аспект значения языковых выражений, который может интерпретироваться как «А (субъект оценки) считает, что Б (объект оценки) хороший / плохой» [8, с. 153]. При оценке (предмета) лексемы у говорящего появляются ассоциации касательно данного слова или выражения.

Оценка как ценностный аспект коннотативного значения присутствует в различных языковых выражениях.

По словарям мы отобрали лексические и фразеологические единицы. Количество лексических единиц – 12, фразеологических – 18. Методом дефиниционного анализа были выделены коннотативно-ассоциативные компоненты значения, и на основе семантического сравнения мы выявили наиболее характерные и специфические коннотации и ассоциации в рассматриваемом поле.

Лексические единицы: SMILE, LAUGH, GRIN, BEAM, GUFFAW, SMIRK, MOCK, SCORN, JEER, SCOFF, TAUNT.

Фразеологические единицы: GRIN AND BEAR IT; GRIN FROM EAR TO EAR; GRIN LIKE A CHESHIRE CAT; LAUGH LIKE A DRAIN; LAUGH ON THE OTHER SIDE OF

ONE'S FACE; LAUGH SMB OUT OF COUNTENANCE; LAUGH UP ONE'S SLEEVE; BE ALL SMILES; THE SMILES OF FORTUNE; IT'S ENOUGH TO MAKE A CAT LAUGH; JUST FOR LAUGH; SMB WILL DIE LAUGHING; IO HAVE GOT THE GIGGLESS; PUT THE MOCK ON SMB; A SMILE OF A SNAKE; LAUGH BEFORE BREAKFAST YOU'LL CRY BEFORE SUPPER; LAUGH ONESELF INTO STITCHES; SMILE LIKE A BREWER'S HORSE.

Методом дефиниционного анализа мы выделяем коннотативные компоненты значения. Выводы, сделанные на основании дефиниционного анализа, мы подтверждаем текстовыми фрагментами.

Далее представлены некоторые примеры анализа.

1. Для слова «SMILE», выделенная нами коннотация имеет положительное значение, это выражение чувства радости, счастья, удовольствия.

Например: *He was smiling broadly now.*

Mark read the message and smiled to himself.

Ассоциация: показатель успешности человека, гармонии с его внутренним миром.

Например: *Bill smiled when I handed him his birthday present.*

I can see the smile on your face when I start talking about ice-creams.

2. «LAUGH». Коннотация: значение положительное, выражение веселья, радости, счастья в наивысшей степени.

Например: *Me? Star in a film? That's a laugh.*

At first she was silent, then she gave a nervous laugh.

Ассоциация с беззаботным человеком, «ребёнком в душе».

Например: *Margaret gave a little embarrassed laugh when asked why she was late.*

3. «GRIN». Коннотация имеет отрицательное значение; выражение радости, удовольствия, смущения.

Например: *She grinned at me, her eyes sparkling.*

Ассоциация: очень сдержанный человек, который боится выражать свои эмоции, не уверен в себе.

Например: *He was grinning like an idiot.*

The little girl grinned with delight as she was given the huge teddy bear for her birthday.

4. «BEAM» Коннотация: положительное значение, выражение самых добрых чувств, хорошего отношения к другим.

Например: *Connie beamed with pleasure.*

Ассоциация: добродушие, открытость, человек, который заражает окружающих своими положительными эмоциями.

Например: *Sherman looked at his son and beamed proudly.*

5. «CHUCKLE» Коннотация: сдержанное выражение чувств, удивление.

Например: *Rosie gave a little chuckle.*

Ассоциация: тактическая и деликатная личность, которая сдерживает проявления чувств, чтобы не обидеть ими окружающих.

Например: *The teacher chuckled over the story that Marjorie had written.*

6. «GIGGLE». Коннотация: нервная реакция на ситуацию, которую человек не контролирует, реакция на ситуацию, которая является для него стрессовой.

Например: *If you can't stop giggling you'll have to leave the room.*

Ассоциация с человеком, который находится в тупиковой ситуации, издёрганный, потерявший самообладание.

Например: *Sam got a bad mark and he had nothing to do, but giggle.*

Рассмотрим фразеологические единицы.

1. «GRIN FROM EAR TO EAR». Коннотация: ухмыляться, улыбаться во весь рот.
Ассоциация: человек с «голливудской» улыбкой.

2. «GRIN LIKE A CHESHIRE CAT». Коннотация: улыбаться во весь рот.
Ассоциация с Чеширским котом.

3. «LAUGH LIKE A DRAIN». Коннотация: громко смеяться, хохотать, гоготать.
Ассоциация: человек, который смеётся «от души».

4. «PUT THE MOCK ON SMB» – подложить свинью, сорвать чьи-то планы.
Ассоциация – подлый человек, любящий делать пакости.

5. «LAUGH UP ONE'S SLEEVE» – смеяться украдкой, исподтишка, втихомолку, посмеиваться, смеяться в кулак.

Ассоциация: не проявляющий своих эмоций человек, сдержанный.

Например: *Marry stood apart of other students and laughed up her sleeve.*

6. «SMILE LIKE A BREWER'S HORSE» – расплываться в улыбке.

Ассоциация с лошастью, с лицемерным существом.

Например: *Nobody could confide in him, because he smiled like a brewer's horse.*

Как показало исследование, наиболее частотными оказались отрицательные коннотации и ассоциации. К данной группе относятся: *grin, snicker, guffaw, smirk, mock, scorn, jeer, scoff, taunt; laugh on the other side of one's face, laugh smb out of countenance, laugh up one's sleeve, put the mock on smb, a smile of a snake*. Была выделена небольшая группа единиц с положительными коннотациями и ассоциациями: *smile, laugh, beam; grin and bear it, grin from ear to ear, be all smiles, the smiles of fortune, just for a laugh, smb will die laughing*. И совсем небольшое количество конститuentов, которые обладают нейтральными характеристиками: *chuckle, giggle, titter; grin like a Cheshire cat, it's enough to make a cat laugh, laugh like a drain*.

В ходе работы мы проследили практическое применение феномена коннотации и методом семантического сравнения выявили наиболее характерные и специфические коннотации и ассоциации в рассматриваемом поле. Мы можем сделать вывод, что результаты данного исследования определяют перспективы дальнейшего изучения практического применения данной языковой универсалии, которая является особым видом деятельности языкового сознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Английская филология. – Краснодар: Наука, 1967.
2. Блакар, Р. М. Язык как инструмент социальной власти / Р. М. Блакар. – М. : Наука, 1997. – С. 95 – 96.
3. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Наука, 1998. – 685 с.
4. Блумфилд, Л. Язык / Л. Блумфилд. – М. : Изд-во МГПУ, 2002. – 608 с.
5. Вежицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежицкая. – М. : Просвещение, 1997. – С. 60 – 67.
6. Вердиева, З. Н Семантические поля в современном английском языке /З. Н. Вердиева. – М. : Наука, 1986. – 118 с.
7. Винокур, Г. О. Культура языка / Г. О. Винокур. – М. : Просвещение, 1929.
8. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – М. : Просвещение, 2002. – 280 с.
9. Вопросы филологии, лингвистики. – Пермь: Изд-во ПГПУ, 1967.
10. Говердовский, В. И. Коннотемная структура слова / В. И. Говердовский. – Харьков: Изд-во ХГПУ, 1989. – 95 с.
11. Жилко, Н. М. Курс лексикологии английского языка / Н. М. Жилко. – Нежин: Изд-во НГПУ, 2004. – 159 с.
12. Коммуникативно-семантические особенности английской лексики. – Омск: Наука, 1988. – 106 с.
13. Кунин, А. В. Фразеологическая семантика / А. В. Кунин. – М. : Просвещение, 1983. – 202 с.
14. Левицкий, А. Э. Основы функциональной лингвистики / А. Э. Левицкий. – Нежин: Изд-во НГПУ,

2004. – 124 с.

15. Макарова, Л. И. Взаимодействие лексико-семантических групп как выражение системной организации словаря / Л. И. Макарова. – Минск: Изд-во МГПУ, 1975.

УДК 18.801.

**О. Н. Данькова,
г. Луганск**

ИСТОРИЯ БАЛЛАДНОГО ЖАНРА В ЕВРОПЕЙСКОЙ ТРАДИЦИИ

Баллада представляет собой особый литературный жанр, интерес к которому не пропадает на протяжении многих веков. Баллада как жанр в европейской традиции имеет свою историю, свою социокультурную и национальную окрашенность. Даже сам термин имеет несколько значений.

Слово «баллада» является многозначным и происходит от французского «ballade» (танцевать) или провансальского «balada», что означает танцевальная песня или «стихотворение, которое произносят танцуя». В переводе с латинского ballare означает «плясать, танцевать». Этимология слова восходит к древнегреческому βάλλω «бросать, кидать», а далее еще глубже к праиндоевропейскому, в котором баллада означает «бросать», «достигать».

Приблизительно с XII в. у южно-романских народов слово «баллада» означало небольшое лирическое стихотворение, перемежавшееся припевом и имевшее обыкновенно содержанием любовную жалобу, которое пелось первоначально в сопровождении танцев. Впоследствии значение с лирического изменилось на эпическое, а содержание приобрело оттенок фантастического или бытового народного предания.

В Средние века словом «баллада» называлась текстомзыкальная форма, синтетический жанр куртуазной лирической поэзии и музыки, сформировавшийся во Франции в XIII веке. К числу первых авторских примеров этого жанра относятся одноголосные баллады Жанно де Лекюреля (около 1300 года). Анализируя историю происхождения балладного жанра, следует выделить основные подходы к определению понятия «баллада». В настоящее время существует несколько определений баллады.

1) Баллада – это твердая форма французской поэзии XIV – XV веков, состоящая из трех строф на одинаковые рифмы (ababbcbcb для 8-сложного, ababbcbcbcd для 10-сложного стиха с рефреном и заключительной полустрофой – «посылкой» обращением к адресату). Возникла в результате скрещения северофранцузской танцевальной «баллеты» и провансальско-итальянской полуканцонны.

2) Баллада – это лиро-эпический жанр англо-шотландской народной поэзии XIV – XV вв. на исторические (позднее также сказочные и бытовые) темы – о пограничных войнах, о народном легендарном герое Робин Гуде – обычно с трагизмом, таинственностью, отрывистым повествованием, драматическим диалогом [1, с. 69].

3) Баллада – это вокальное или инструментальное произведение повествовательного характера.

Исходя из данных определений, можно сказать, что для баллады характерно то, что в ней сочетаются черты поэзии, эпоса и драмы, что делает ее сложной синтетической формой совмещающей в себе черты трех основных жанров и двух видов искусств (музыки и литературы).

Различают народные и литературные баллады. Народные баллады характеризуются устной традицией и близостью к песне, чем обусловлено распространение музыкальных

баллад. Начиная с XVIII века распространились песни на тексты поэтических баллад. Образцы песенной баллады оставили видные представители австро-немецкого романтизма: Карл Лёве, Франц Шуберт (баллада «Лесной царь»), Роберт Шуман, Хуго Вольф. В России песенная баллада появилась в XIX веке под влиянием немецкой. Таковы, например, баллады Алексея Верстовского «Чёрная шаль» (на стихи Александра Пушкина), «Бедный певец» и «Ночной смотр» (на стихи Василия Жуковского), «Море» Александра Бородина, «Забытый» Модеста Мусоргского.

Французская баллада является формой средневековой и ренессансной поэзии, а также соответствующей музыкальной формой шансона. Средневековая баллада определяется в основном строгой метрической формой. Кроме того, расположение рифм является фиксированным. Такую строфическую форму разработал Гийом де Машо в XIV в. В XVII веке баллады писал знаменитый баснописец Лафонтен. Его баллады отличались простотой и остроумием; но писательница того же века Дезульер лишила балладу этих свойств. В глазах Буало, а затем Мольера баллада была чем-то устарелым и скучным. Таким образом, французская баллада выглядит как ритмичный и повторяющийся текст, совместимый с музыкальным искусством. Ярким представителем, использовавшим строгую форму баллады в своем творчестве, был Франсуа Вийон. Впоследствии термин приобретает другое значение в англо-саксонских странах.

В Англии в XIV – XVI вв. баллада становится лиро-эпическим жанром англо-шотландской поэзии. В отличие от французской баллады английская баллада развивает гораздо более неопределенную форму, благодаря которой появляется романтическая баллада. Общие черты между двумя типами баллады, средневековой и романтической, в основном присутствие хора, мифического или легендарного содержания и популярного вдохновения, передаваемого устной традицией.

В Германии возрос интерес к балладе в эпоху романтизма в XVIII в. Сам термин «баллада» пришел в Германию из английского языка «ballad». В этот период появляются баллады Гёте, Бюргера, Уланда и Гейне. Это объясняется тем, что баллада, как лиро-эпический жанр, с наибольшей полнотой соответствовала эстетическим принципам романтизма, удовлетворяя интерес к истории, фольклору и фантастике. Содержание немецкой баллады носит достаточно мрачный фантасмагоричный характер. В Германии баллада была особенно в моде в период расцвета литературы и музыки романтизма. Из сочинений Гёте в этом жанре большой известностью пользовалась баллада «Лесной царь». В 1797 году Гёте и Шиллер провели состязание в написании баллад («год баллад»), дав таким образом толчок развитию жанра.

В современном научном дискурсе проблема истории и значения балладного жанра чаще всего представлена работами из области лингвистической науки, с точки зрения эстетики, исследований практически нет. Хотелось бы отметить работы российского филолога С. И. Ермоленко, которая с исчерпывающей подробностью проанализировала на стыке филологии и эстетики ход полемики о балладном жанре в начале XIX века [2, с. 4 – 21]. Исследовав работы эстетиков и критиков данной эпохи, представляющих разные школы и направления, исследовательница приходит к выводу, что наиболее сложными для уяснения стали вопросы о родовой специфике баллады и о своеобразии балладного лиризма.

Эта проблема в определенной степени была обусловлена сложностью родовой природы жанра – баллады фольклорной. У фольклористов нет единства по вопросу о родовой принадлежности народной баллады. Так, О. Ф. Тумилевич определяет ее как «лиро-эпическую песню остросюжетного содержания» [7, с. 11]. Ее мнение разделяет А. М. Новикова [5, с. 276 – 278]. А.В. Кулагина решительно возражает сторонникам такой

интерпретации родовой природы баллады и утверждает, что это чисто эпический жанр [3, с. 89].

Причина разногласий понимания жанра баллады заключается в специфике бытования фольклорных жанров. Как правило, существуя на протяжении очень длительного времени, в течение которого происходят существенные сдвиги в народном сознании, бытуя в устной форме, и, следовательно, испытывая на себе последствия присущей фольклору вариативности, они могут значительно видоизменяться, а также вступать в довольно сложные взаимоотношения с пограничными жанровыми формами.

Проследив за историей развития балладного жанра, Д. М. Балашов отмечал, что изначально он формируется как эпический: «Старинная баллада – эпическая (повествовательная) песня драматического характера. Эпичность баллады сказывается в том, что в ней, как и в эпосе, рассказ ведется от автора, в тоне объективного и последовательного повествования о событиях. В балладе нет лирических отступлений, эмоциональных пояснений, морализации, словом, никакого авторского вмешательства в сюжет» [1, с. 5]. Таковы баллады в начале своего долгого бытования, в XIV – XV веке.

Таким образом, баллада как синтетический жанр европейской культуры, зарождающийся в недрах народной музыкальной поэзии, на протяжении всей истории своего существования видоизменялся и приобретал новые значения, впитывая в себя характеристики других жанров, тем самым повышая к себе интерес и не утрачивая своего значения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балашов, Д. М. История развития жанра русской баллады / Д. М. Балашов. – Петрозаводск: Карел. кн. изд-во, 1966. – 72 с.
2. Ермоленко, С. И. Жанр романтической баллады в эстетике первой трети XIX века / С. И. Ермоленко // Проблемы стиля и жанра в русской литературе XIX-начала XX века. – Свердловск: Свердл. гос. пед. ин-т, 1989. – С. 4-21.
3. Кулагина, А. В. Русская народная баллада / А. В. Кулагина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 104 с.
4. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А. Н. Николюкина. Институт научн. информации по общественным наукам РАН. – М. : НПК «Интелвак», 2001. – 1600 стб.
5. Новикова, А. М. Лиро-эпические песни-баллады // Русское народное поэтическое творчество / Под ред. проф. А. М. Новиковой. – М. : Высш. школа, 1978. – С. 276-278.
6. Садохин, А. П. Культурология. Словарь терминов, понятий, имен / А. П. Садохин – М. : Директ-Медиа, 2014. – 768 с.
7. Тумилевич, О. Ф. Народная баллада и сказка / О. Ф. Тумилевич. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1972. – 48 с.

УДК 82.0

***В. А. Добреля,
г. Горловка***

ЖАНРОВЫЕ ПРИЗНАКИ СЕМЕЙНОЙ ХРОНИКИ В ЦИКЛЕ РОМАНОВ «ИСТОРИЯ РОДА ОЛЕКСИНЫХ» Б. ВАСИЛЬЕВА

Известно, что жанр семейной хроники или семейной саги популярен среди литераторов. Такие бытовые хроники изображают жизнь нескольких поколений одной семьи. В этих произведениях читатель, следя за героями повествования, проникается особой симпатией, сочувствием их бедам и неудачам, радуется личным победам.

Сопереживание действующим лицам семейных саг – естественное чувство читателя, ведь их судьбы, сочетающие выдуманные и реальные события, помогают отразить всю противоречивость изображаемого художественного времени, в частности исторических реалий и лиц, которые являются обязательным атрибутом исторического романа. Читателю в таком случае не трудно соотнести себя с вымышленными персонажами, которые на наших глазах взрослеют, дружат, влюбляются, тоскуют, боятся, страдают и надеются. Нередко их жизни переплетаются со знаковыми событиями действующей в произведении эпохи и историческими лицами, что делает эти образы и характеры более объемными и достоверными.

Как отдельное литературное направление семейная хроника формируется в западноевропейской литературе в XIX веке, став результатом художественного исследования писателями-реалистами семейной темы. В своих произведениях авторы сопоставляют судьбы разных поколений одной семьи, выявляют между ними сходства или различия, поднимают проблему преемственности поколений в контексте определенной эпохи. Так, история одной семьи вмещает в сжатом виде историю огромной страны, драматизм её развития.

Самыми яркими примерами семейной хроники в мировой литературе являются – «Грозовой перевал» Э. Бронте, «Дом о семи фронтонах» Н. Готорна, «Будденброки» Т. Манна, «Сага о Форсайтах» Дж. Голсуорси. В русской прозе примерами жанра можно считать автобиографическую «Семейную хронику» С. Аксакова, в жанре семейной саги написаны «Господа Головлевы» М. Салтыкова-Щедрина, «Дело Артамоновых» М. Горького.

Зародившись в XIX веке, жанр семейной хроники продолжает развиваться и в XX веке. Во второй половине XX века авторы приносят изменения в уже устоявшийся в мировой литературе жанр. Писатели с легкостью смешивают элементы жанра семейной саги с другими жанрами. Примером может служить произведение Г. Г. Маркеса «Сто лет одиночества», в котором объединяются жанровые черты семейной хроники и художественного метода магического реализма. Подобными свойствами обладает, например, роман в жанре фэнтези «Маленький, большой, или Парламент фейри», написанный американским писателем Дж. Краули.

В 1980-е и 1990-е самыми заметными произведениями истории о нескольких поколениях одной семьи в зарубежной литературе стали: «Воронья дорога» И. Бэнкса, «Прощальный вздох мавра» С. Рушди, «Отель «Нью-Гэмпшир» Дж. Ирвинга, «Корабельные новости» Э. Пру и др. В русской литературе представили жанр в этот период А. Рыбаков «Дети Арбата», Л. Улицкая «Медея и ее дети», «Лестница Якова», В. Аксенов «Московская сага».

Историзм романа семейной хроники своеобразен, на это указывает в своей статье «Жанр романа семейной хроники в русской литературе рубежа тысячелетий» Е. В. Никольский «...крупные события, а порою и реальные исторические деятели, присутствующие в романе, как правило, не интересуют автора сами по себе, но они находят отражение как имеющие значение для данной семьи (формирование характера подрастающего или же изменение взглядов взрослого поколения)» [5, с. 314]. Таким образом, мы понимаем, что писатели предлагают «...иной взгляд на историю, как бы снижая ее масштабы и очеловечивая ее» [5, с. 317]. Закономерно и вполне объяснимо, что распад империи, упадок старого государства и рождение нового, смену доминирующей идеологии проще как раз показать через смену поколений, конфликт отцов и детей. Для произведений этого жанра характерен принцип четкой хронологии и господство линейного принципа, который текстуально оформляется датировкой событий,

соотнесений событий романа и событий истории, ну и, конечно, естественным жизненным циклом – старением или взрослением персонажей.

Художественное время этого жанра охватывает жизнь нескольких поколений, оно занимает значительный отрезок в истории общества – это указывает на еще одну специфическую черту жанра – соотношение истории страны с историей семьи. Чаще всего семейные хроники отражают историю жизни семьи в трагическую, драматическую пору, когда соотносятся проблемы, упадок целой страны и семьи, как маленькой модели огромного государства. Когда само существование и того и другого ставится под угрозу (кризис Германии в «Будденброках», кризис британской империи в романе «Сага о Форсайтах», история России в XX веке в произведениях Г. Маркова «Строговы», А. Иванова «Вечный зов» П. Проскурина «Судьба», В. Аксенова «Московская сага»).

Тенденция отображать историю семьи проявилась и в творчестве советского писателя Б. Васильева, перу которого принадлежит цикл романов «История рода Олесиных». В нем отразилась история русской интеллигенции от 1823 по 1972 год. Последовательное изложение судеб героев исторических романов цикла показывает, как история проходит сквозь жизни простых людей, влияя на их судьбы. Но, несмотря на все невзгоды и капризы судьбы, герои сохраняют себя и культурное наследие своего сословия.

В таком ключе необходимо выделить некоторые произведения Б. Васильева из указанного цикла. Книга «Утоли мои печали» погружает читателя в Россию конца XIX века, как и во всех книгах этого цикла, события разворачиваются на фоне жизни семьи Олесиных, главной героиней в книге выступает Наденька Олесиная, которая живет веселой и беззаботной жизнью, открывает в себе писательский талант, хочет заниматься журналистики. Одним из исторических событий в этой книге является ожидание коронации императора, этого события ждет вся Москва, которая «гудит», «стучит топорами», одним словом готовится, но главное историческое явление – Ходынская трагедия, которая стала страшной страницей в истории нашей страны. Праздник на Ходынском поле по случаю коронации оборачивается ужасной трагедией, унесшей жизни полутора тысяч человек. Надя Олесиная со своей служанкой, которая была для нее и лучшей подругой оказывается в самой гуще той толпы, которая двигалась «грудь к груди», «спина к спине» и была охвачена страшной паникой. Фенечка погибает чудовищной смертью: *«...Феничку задавили в узком – всего-то с аршин шириной – проходе между соседними буфетами еще тогда, когда Надю только-только выволокла толпа на площадку, в первый круг ее ада»* [3, с. 44], Надя чудом остается живой, но кошмарное майское событие 1896 года останется навсегда в ее памяти, перевернув сознание.

Описание Б. Васильевым Ходынской трагедии пробирает до слез, ужасает подробным описанием гибели людей: *«Кто-то кричал. Боже, как кричал!.. Последним криком. Самым последним в жизни...»* [3, с. 43], создается ощущение, будто ты не с книгой, а в толпе на Ходынке: *«Остались одни ощущения, главным из которых стал ужас»* [3, с. 43]. Как эта трагедия изменила жизнь в семье Олесиных и их друзей, каково их отношение к власти (мы понимаем, что не самое лучшее, так как реакция властей не поддается человеческому восприятию), на кого возложена ответственность за трагедию, размышления о русской интеллигенции, о дальнейшей судьбе России – центральные линии повествования. Сам автор досконально изучил все события, пропустил трагедию через себя и донес до нас, каждая строчка романа – это кричащий исторический факт. Заглавие романа, которое имеет одноименно название с названием чудотворной иконы

(именно иконе в романе Наденька открывает свою душу), символично – автор ищет утешения печали всей многострадальной отчизны и ее народа.

Дилогия «Были и небыли», состоящая из двух романов «Господа волонтеры» и «Господа офицеры» окунает читателя в другие исторические реалии. В нем повествуется о российской действительности конца XIX века. Члены дворянской семьи Олесиных принимают участие в русско-турецкой войне и в народовольческом движении. Из всего числа героев особо выделяется Гавриил Олесин, который *«олицетворяет идею настоящей дружбы, преданного друга, который ни за что на свете не бросит своего товарища в беде»* [5, с. 36]. В целом XIX век можно назвать веком трагическим и переломным, судьбоносным, он повлиял на судьбы многих семей: *«XIX век, оказавшись судьбоносным для истории России, вовлѣк в водоворот потрясений, трагедий и триумфа многие дворянские семьи, ставшие гордостью своего Отечества. Цвет дворянских семей, казаки, мещане, крестьяне, не задумываясь, отдали свою жизнь за свободу своих братьев-славян»* [5, с. 37]. Как и роман «Утоли мои печали», так и романы дилогии «Были и небыли» можно рассматривать как синтез исторического романа и романа семейной хроники, а также как романы-предупреждения – данная характеристика применительно ко всем романам цикла «История рода Олесиных».

Сага автобиографична – род Олесиных списан писателем со своих предков по материнской линии. Как отмечает сам автор *«...я решил сделать большую семью провинциальных дворян Алексеевых героями задуманного романа изменив – для свободы маневра – их фамилию на Олесиных»* [2, с. 7].

Первым романом цикла стала дилогия «Были и небыли»: *«Название предупреждало, что автор, основываясь на фактическом материале («Были»), допускает и художественный домысел, поскольку пишет не историческую монографию, а исторический роман»* [2, с. 7]. Именно роман «Были и небыли», напечатанный в журнале «Новый мир», стал толчком к созданию целого цикла исторических романов о «дедах и отцах» писателя Б. Васильева. *«Мучительные размышления в конце концов привели меня к определению основной идеи будущего сочинения: отцы собственными руками построили Дом, в котором мы живем и до сей поры. Так возник замысел второй книги об Олесиных «Дом, который построил Дед»* [2, с. 8]. Второй роман был напечатан в журнале «Октябрь». Замысел третьего романа – «Утоли мои печали» возник в результате размышлений самого автора о том, что *«...черный век России подходит к концу»* [2, с. 10]. Сам Б. Васильев объясняет появление романа следующим образом: *«...впервые подумал о том, что если XIX, Золотой век России, был благословлен рождением Пушкина, то XX — Ходынкой, когда погибло свыше тысячи человек. А тетя моей матушки Надежда Алексеевна чудом уцелела в этой озверелой толпе и давке, о чем я походя упомянул в романе «Дом, который построил Дед». Ради этого эпизода уже был собран большой материал, я подобрал еще кое-что и написал третий роман о роде смоленских дворян Олесиных «Утоли моя печали»* [2, с. 10]. Третий роман опубликовало издательство «Вагриус», он был отмечен русско-итальянской литературной премией «Москва-Пенне». В результате к автору пришло осознание, что получается некая «Сага об Олесиных» – *«Серия романов о столетней истории одной семьи, а точнее – столетняя история возникновения, торжества и гибели русской дворянской интеллигенции»* [2, с. 11]. Однако в этой саге не хватало только начала, его первого тома. По совету историка Натана Эйдельмана, автор решил сделать одним из героев романа самого А. С. Пушкина, поэтому Б. Васильев стал звонить пушкинистам и подбирать материал. Собственно говоря, так появился четвертый роман цикла «Картежник и бретер, игрок и дуэлянт». Четыре романа пятитомной саги, стали историей дворянской семьи русской интеллигенции, *«историей*

отваги, чести и достоинства верных сыновей и дочерей навеки канувшей в Лету России» [2, с. 13].

Таким образом, цикл романов «История рода Олексиных» с его многоуровневой пространственно-временной структурой свидетельствует о высоком мастерстве Б. Васильева, которому удалось соединить традиционные элементы классического исторического романа и романа-семейной хроники. Основными жанровыми признаками, которые позволяют нам отнести цикл к жанру семейной хроники, являются: последовательная (линейная) хронология событий, преемственность поколений персонажей – романы содержат в себе картины широких родственных, социальных и культурных связей семьи, а исторические события интересуют автора лишь потому, что они помогают раскрыть развитие и жизнь рода Олексиных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев, Б. Л. Были и небыли : роман : в 2 кн.: Кн. 2. / Б. Л. Васильев. – М.: АО «Инициатор», 1992. – 398, [1] с.
2. Васильев, Б. Л. Картежник и бретер, игрок и дуэлянт : Записки прапрадеда / Б. Л. Васильев. – М.: Вагриус, 1998. – 333 с.
3. Васильев Б.Л. Утоли мои печали...: роман / Б. Л. Васильев. – М.: Вагриус, 1997. – 350, [1] с.
4. Кочетова, С. А. Судьба человека в судьбе отечества (на материале романа «Были и небыли» Б. Васильева) / А. С. Кочетова // Восточнославянская филология: сб. науч. тр. / Горловский ин-т иностр. языков; Донецкий нац. ун-т. Редкол. : С. А. Кочетова и др. – Вып. 1(25). Литературоведение. – С. 30–39.
5. Никольский, Е. В. Истоки и развитие жанра «семейная хроника» в русской литературе: от Нестора до наших дней / Е. В. Никольский // Традиции в русской литературе. – Н. Новгород, 2011. – С. 11–23.
6. Никольский Е. В. К вопросу о специфике жанра романа – семейной хроники и его зарождении в русской классической литературе / Е. В. Никольский // Вопросы языка и литературы в современных исследованиях. Кирилло-Мефодиевские чтения. – М., 2009. – С. 314–320.

УДК 811.111'367

***В. П. Дрипан,
г. Донецк***

СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА БАЗОВОГО КОНЦЕПТА POWER В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Концептуальный анализ является базовым методом исследования языковых единиц в когнитивной лингвистике [10], который направлен на раскрытие механизмов языковой деятельности в ее связи с мышлением и реальностью [6].

Когнитивный анализ лексики основан на традиционном семантическом анализе (СА) [9], который рассматривает сущность лексического значения как компонент языковой структуры и направляет внимание на разъяснение семантики знака, на объяснение связи между ними и объектами окружающей действительности.

Во время проведения когнитивного анализа семантические компоненты значения соотносятся между собой и объединяются в составе целостной модели – концептуальной структуры. Таким образом, СА дает исследователю тот материал, который подлежит дальнейшей аранжировке в составе искомой концептуальной модели [11, с. 38-39].

Сложность такого подхода заключается в том, что слово, представляющее концепт в языке, фиксирует в своем лексическом значении лишь его отдельный аспект [3, с. 22], несколько основных концептуальных признаков. Они являются соответствующими для сообщения, и, таким образом, лексическая единица выступает «меткой» словесно выраженного концепта. Поэтому словесно выраженный концепт соотносится более чем с

одной лексической единицей, и логическим завершением его анализа становится соотнесение концептуальной структуры фрагмента действительности с планом выражения совокупности синонимических средств, описывающих заданный фрагмент в языке [2].

Анализ ментальных репрезентаций в лингвистике опирается на два аспекта:

- 1) рассмотрение употреблений слов, соответствующих конкретному понятию;
- 2) сопоставление средств определения понятия и косвенных его характеристик [4, с. 58].

Поскольку методика когнитивного анализа еще окончательно не разработана, существует несколько подходов моделирования структуры концептов, которые различаются в зависимости от способа интерпретации концепта, его назначения и использования. Поэтому в данном исследовании используется комплексный подход к анализу концепта POWER, который заключается в сочетании ряда различных методик, разработанных в рамках фреймовой семантики [1].

Учитывая многоаспектность феномена «власть» и, соответственно, информативную насыщенность знания о нем, словесно выраженный концепт POWER можно определить как сложную динамическую структурно-смысловую этнически и культурно обусловленную ментальную единицу человеческого сознания, которая является способом и результатом категоризации знания о соответствующем явлении.

Выявление лингвокогнитивных признаков концепта на материале политического дискурса основывается на выделении языкового материала и последующем определении основных признаков указанного концепта [8, с. 372]. Чтобы определить содержание концепта POWER, мы выбрали круг лексических единиц, которые обозначают факты и события, связанные с описанием явления «власть» в современном англо-американском политическом дискурсе и проанализировали их семантические особенности. Можно считать, что понятийная, образная и ценностная информации в структуре концепта POWER соотносятся со структурными компонентами значения номинативных единиц языка. Они вербализуют его в дискурсе: понятийная – с денотатом, который категоризирует представленный концептом феномен, определяя сферу того, что может быть подведенным под этот концепт (названы его именем).

В случае концепта POWER ценностная информация не имеет специфических средств вербализации и, как правило, актуализируется на фоне понятийной или образной.

Образный компонент концепта – это зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые, воспринятые обонянием характеристики объектов, явлений, событий, которые отражаются в памяти индивида, то есть релевантные признаки практического знания [7, с. 154].

Если понятийная информация эксплицитно актуализируется в дискурсе именем концепта и целым рядом номинаций, представляющих различные аспекты и составляющие феномена «власть»: субъекты / объекты власти, их действия, мотивы, результаты, способы действия и т. п., то образная информация, преимущественно репрезентируется метафорическими номинациями (как образными словами, так и фразеологизмами).

Считаем, что в понятийном компоненте концепта POWER можно выделить ряд прототипных признаков, которые представляют обобщенную сущность явления «власть», отраженной в концепте, и ряд дополнительных признаков разной степени конкретизации. Учитывая указанное, в структуре концепта выделяем ядро как прототипный «ингерентный скелет» знания о явлении «власть», и периферию, в состав которой включаем все другие знания.

Итак, для лингвиста единственным доступом к анализу концепта как ментального и психического ресурса сознания человека оказывается единица языка, репрезентирующая этот концепт в дискурсе. Поэтому обязательной предпосылкой логического концептуального анализа считаем не только семантический анализ его имени и других номинативных единиц, его репрезентирующих (этимологический анализ, установление синонимического и антонимического ряда), но также обязательную версификацию полученных данных путем изучения дискурсивных реализаций средств вербализации концепта с опорой на методику дискурс-анализа.

Исходя из понимания концептуального анализа как логического продолжения семантического, когнитивное моделирование концепта POWER осуществляем на основании логического анализа данных, полученных в результате использования традиционных методик семантического анализа, а также изучение дискурсивных реализаций разно уровневых единиц языка, которые вербализируют власть в современном англоязычном политическом дискурсе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежбицкая, А. Культурно-обусловленные сценарии и их когнитивный статус / Анна Вежбицкая: [пер. с англ.] // Язык и структура знания. – М. : Наука, 1990. – С. 63–83.
2. Воркачев, С. Г. Методологические основания лингвоконцептологии / С. Г. Воркачев. – Режим доступа: <http://tp11999.narod.ru/WEBTPL2002/VORKACHEVTL2002.HTM>
3. Голубовская, И. А. Этнические особенности языковых картин мира: монография / И. А. Голубовская – Киев : ИПЦ «Киевский университет», 2002. – 293 с.
4. Демьянков, В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В.З. Демьянков // Вопр. языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17–33.
5. Демьянков, В. З. Понимание как интерпретирующая деятельность / В. З. Демьянков // Вопр. языкознания. – 1983. – № 6. – С. 58–67.
6. Жаботинская, С. А. Когнитивные и коммуникативные аспекты класса числительных / С. А. Жаботинская. – М. : ИЯРАН, 1992. – 216 с.
7. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
8. Кубрякова, Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, РАН. Ин-т языкознания. – 2004. – 560 с.
9. Кубрякова, Е. С. Новые пути исследования феномена значения в современной лингвистике / Е. С. Кубрякова // Функциональная семантика языка, семиотика знаковых систем и методы их изучения. Тезисы докладов межд. конференции. – Ч. 1. – М. : РУДМ, 1997. – С. 60–62.
10. Кубрякова, Е. С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира / Е. С. Кубрякова // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М. : Наука, 1988. – С. 141–172.
11. Нижевская, О. С. Культурологический концепт SOUL / ДУША: опыт концептуального анализа / О. С. Нижевская // Мова і культура. Культурологічний компонент мови. – Вип. 3. – К. : Видав. Дім Дмитра Бураго, 2001. – Т. 2. – С. 133–139.

УДК 82.0

***Я. Э. Задарновская,
г. Горловка***

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ КАК ХАРАКТЕРНАЯ ОСОБЕННОСТЬ ПРОЗЫ НАРИНЭ АБГАРЯН

Творчество Наринэ Юрьевны Абгарян, российской писательницы армянского происхождения, – заметное явление в современном литературном процессе. Уровень

художественного таланта подтверждают многочисленные премии, которыми отмечено её творчество. Так, в 2011 г. Н. Абгарян стала лауреатом Российской национальной литературной премии «Рукопись года» в 2013 г. – лауреатом премии «ВАНУ-НОС», в 2015 г. – одним из двух лауреатов Российской литературной премии имени Александра Грина – «за выдающийся вклад в отечественную литературу», в 2016 г. – лауреатом премии «Ясная Поляна» в номинации «XXI век», а недавно вышедший сборник рассказов «Дальше жить» вошёл в длинный список премии «Национальный бестселлер» 2019 года.

Несмотря на публикационную активность писательницы в течение последнего десятилетия, её творчество ещё не стало предметом изучения широкого круга исследователей. Преимущественно интерес филологов сосредоточен на рассмотрении особенностей художественного языка произведений армянского автора. Так, Е. П. Иванян и П. С. Иванова посвятили несколько работ лингвистическому анализу структуры текстов Н. Абгарян и, в частности, специфике построения рядов сравнений [4], а также персонификации и прецедентным именам, встречающимся в текстах писательницы [5]. Сравнивая элементы структуры текстов Н. Абгарян с прозаическими произведениями З. Прилепина, Е. П. Иванян приходит к заключению, что для армянского автора характерна более выраженная образность и звучность, не столь обычная для восприятия русским читателем. При этом прецедентные имена в произведениях Н. Абгарян в большей степени описывают качества героя, а в произведениях З. Прилепина – его действия, что позволяет авторам статьи делать вывод о «структурном различии женской и мужской литератур» [5, с. 55]. На наш взгляд, подобные заключения, касающиеся гендерного подхода к изучению литературы в целом, не могут быть основаны на единичных примерах из произведений всего двух авторов, однако тезис Е. П. Иванян о формировании автором в русской литературе армянского «национально-культурного поля прецедентности» представляется крайне важным.

Исследователь О. М. Ретивкина также обращает внимание на своеобразие языковых средств, используемых Н. Абгарян, что уже делает её творчество по-своему уникальным. Литературовед относит армянскую писательницу к так называемым «дискурсивным авторам», воплощающим в своих работах элементы нескольких культур. «Дискурсивные авторы», устанавливая диалог с представителями разных национальностей, являются посредниками между несколькими лингвосоциумами [9, с. 295]. Сама Н. Абгарян в интервью издательству «Эксмо» называет себя «классическим билингом», с ранних лет привыкшим обитать в дуальной языковой среде [12]. Родившись в 1971 году в небольшом городе Берд Тавушского района Армении, ещё до распада Советского Союза, будущая писательница провела детство в мультикультурном окружении: среди армянских, русских и еврейских детей [11, с. 7].

Литературовед О. Г. Сидорова вместо термина «дискурсивный автор» использует схожее определение «мультикультурный писатель», проводя параллели между творчеством Н. Абгарян и произведением ирано-американской писательницы Фирузе Дюма. Материалом для анализа послужили романы о Манюне Н. Абгарян и роман «Смешно на фарси: воспоминания о том, как вырасти иранкой в Америке». В произведениях обоих авторов в комическом ключе показано взросление главных героев на фоне столкновения культур. При этом, как пишет О. Г. Сидорова, мультикультурализм в современной русской литературе связан чаще всего с последствиями локальных войн, вынужденной миграцией, конфликтами соседствующих национальностей. «Мультикультурные» авторы зачастую акцентируют внимание на трагическом опыте культурных конфликтов, описывая преимущественно лишь их мрачные стороны. В контексте данных рассуждений произведения Н. Абгарян являются исключением: они

необычно светлы, несмотря на то, что касаются проблем войны и голода. Сама Н. Абгарян называет себя «мультикультурным человеком», объясняя это смешением в собственной персоне армянских, русских и общечеловеческих культурных паттернов [10, с. 245].

Особенно ярко такое смешение культурных паттернов прослеживается в трилогии о Манюне, с которой и начался творческий путь писательницы. Первые заметки, имеющие автобиографический характер, о приключениях двух девочек появились в блоге Н. Абгарян в Живом журнале в 2005 году и довольно быстро стали заметным событием для русскоязычной сетевой литературы. Историями о «золотом и радостном детстве» заинтересовалось издательство «Астрель-СПб»: в 2010 году появилась первая печатная публикация «Манюни», сразу завоевавшая популярность среди читателей. Произведения Н. Абгарян о Манюне, по признанию самой писательницы, нельзя назвать полностью автобиографическими: «Книга – это не гипсовый слепок с моего детства, скорее, это вариации на тему одного бесконечно счастливого детства» [10, с. 246].

Уже первая «Манюня» серьёзно заинтересовала лингвистов. Объясняется это, в первую очередь, «мультикультурностью» автора. Сама Н. Абгарян отмечает как приятный комплимент оценку, согласно которой она «пишет на армянском, но только русскими словами» [12]. Произведения полны традиционных армянских названий: «женгял» (разнотравье, собираемое летом в горах), «женгялов хац» (лепёшки из собранного разнотравья), «цогол» (незрелый абрикос, который следует есть с солью) и т. п. [9, с. 298].

При анализе переводных вариантов произведений Н. Абгарян с русского на армянский язык исследователь Л. С. Меликсетян описывает трудности, возникающие перед переводчиками. Автор активно использует приём калькирования при упоминании армянских поговорок, пословиц, устойчивых образных выражений. Этим во многом объясняется тот факт, что произведения Н. Абгарян на русском языке получают неповторимый национальный колорит. Обращение к такому приёму приводит автора к созданию юмористического эффекта. Но, как отмечает Л. С. Меликсетян, юмористический контекст полностью исчезает при переводе произведений Н. Абгарян на армянский язык: «то, что было смешным и нелепым на русском, становится обыденным и несмешным на армянском» [8, с. 98]. Проблему попыталась отчасти решить переводчик Н. Гижларян, которая в процессе работы над переводом текстов обратилась к использованию шамшадинского (бердского) диалекта для создания «эффекта остранения» [8, с. 100] за счёт сочетания литературного армянского языка и диалекта [9, с. 299].

Отметим «мультикультурность» как специфическую черту и в автобиографическом романе «Понаехавшая». Мультикультурное восприятие мира выражается в передаче речи персонажей. Автор с присущим ей чувством языка «ловит» колорит русских идиом, слова-паразиты, ассимилированные слова, идиомы, что создаёт особую живость повествования [11, с. 5].

Интересным, на наш взгляд, является наблюдение О. М. Ретивкиной, касающееся многократного обращения автора к «ретро-компонентам» в произведениях. Как правило, под «ретро-компонентами» большинство исследователей понимают отрывки текста, образы, символы, аллюзии, реминисценции, вызывающие у читателя яркие ассоциации с определённым временным отрезком прошлого, своего рода культурологический контекст. При этом «ретро-компоненты», отрывки («осколки») культурного кода Н. Абгарян также мультикультурны: для языка писательницы характерно частое использование архаизмов, несущих знаковый – советский – культурный код, хорошо знакомый определённой возрастной категории читателей. Например, «*шифоньер*», «*тахта*», «*ковёр на стене*» и т.п. вызывают у целого ряда читателей разных национальностей и поколений чувство ностальгии по прошедшей эпохе [9, с. 294].

Необычайно звучен и красочен язык романа Н. Абгарян «С неба упали три яблока» (2015 г.), посвящённого истории жителей маленькой армянской деревушки Маран, затерянной высоко в горах и отрезанной от всего мира. Языковая палитра произведения наполнена упоминанием явлений армянской обыденности («гулпа» – толстые вязаные носки, «минтана» – платье на торжество, «энбашти» – раннее утро и т. д.). Яркой особенностью стиля Н. Абгарян становится описание поверий жителей деревушки, приближающих роман к классике магического реализма (упомянут, например, запрет выливать горячую воду на землю в четверг и пятницу, «чтобы не ошпарить ноги Христу» [1, с. 39], описана вера в толкование снов и родовые проклятия, защитой от которых могут служить длинные волосы [1, с. 35]).

Обратим внимание на такую особенность стилового своеобразия анализируемого романа Н. Абгарян как специфическая структура хронотопа. Художественное время в романе замирает, оно циклично. В то же время, художественное пространство – замкнуто. Из внешнего мира («долины под горами») приходят редкие газеты и листовки – этого достаточно, чтобы не желающим переезжать вниз старикам понять, что ума у жителей долины с годами не прибавляется: «Они теперь занимались только тем, что ходили к ведьмам – заговаривать любовь, брали в долг у банков деньги – на покупку ненужного хлама, и стригли домашних питомцев в дорогущих парикмахерских» [1, с. 46]. Несмотря на то, что деревня Маран, казалось бы, экзотична для русских читателей, её жители воспринимаются читателями как близкие и родные персонажи. Примечательны отзывы о романе на сайте ЛитРес: «Эта невероятная книга захватила меня с первых страниц и перенесла в совершенно незнакомое, но почему-то такое родное и приятное место. Это не моя Родина, это не мои близкие, но их истории перекликаются с моей душой и оживают яркими красками!» [6], «Эта книга говорит нам, что ничего нет стыдного в маленьких радостях маленьких людей. Ведь все вместе мы составляем огромную радость огромной страны» [там же].

Особое место в творчестве Н. Абгарян занимает тема армяно-азербайджанского конфликта, отсылки к которому встречаются практически во всех текстах писательницы. Военной теме посвящён сборник рассказов «Дальше жить» (2019 г.), позволивший критикам проводить параллели между «женской военной прозой» Н. Абгарян и неореалистической прозой о войне А. Бабченко, З. Прилепина, А. Карасева. Общими темами для авторов становятся эволюционные изменения личности, находящейся в войне и преодоление героями травмы, нанесённой трагедией. Но, если у А. Бабченко лейтмотивом проходит идея о неизбежности повторения смерти, о «вечности пустого и бездумного солдата, с холодом внутри и ненавистью на весь мир» [2, с. 24], чья личность навсегда покалечена войной, то у Н. Абгарян акцент перенесён на цикличность не смерти, а жизни. В этом смысле знаковым является название сборника рассказов, которое символизирует тезис о том, что смерть всегда побеждается жизнью. Основным способом преодоления травм, нанесённых войной, для бердцев становится культурная память, которая, как писал Ю. М. Лотман, «не только панхронна, но и противостоит времени» [7, с. 202].

Таким образом, творчество Н. Абгарян занимает сегодня уникальное место в русской литературе во многом благодаря своей мультикультурности, что подразумевает довольно широкий спектр признаков: специфические особенности языка и образов, стремление перенести акцент в военной прозе с межкультурных конфликтов на общечеловеческие ценности, желание показать красоту каждой культуры в многообразии остальных. «Верю, что интернационализм – не пустой звук» [3], – говорит писательница. «Это состояние души, это воспитание, это количество прочитанных книг. Это культура

поведения» [10, с. 249]. В то же время, колорит прозы Н. Абгарян гораздо шире только мультикультурализма и включает множество других особенностей: перманентный оптимизм, надежду и веру в будущее, совмещённые с неклассическими элементами повествования, что, в свою очередь, характеризует творчество современной русской писательницы и как постмодернистского автора, и как неореалистического писателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абгарян, Н. С неба упали три яблока / Н. Абгарян. – М. : АСТ, 2019. – 318 с.
2. Бабченко, А. А. Алхан-Юрт / А. А. Бабченко // Новый мир. – 1992. – № 10. – С. 12–50.
3. Давыденко, В. Наринэ Абгарян: Интернационализм – это количество прочтённых книг // Российская газета : 24. 02. 2011. – Режим доступа: <https://rg.ru/2011/02/24/reg-jugrossii/abgaryan.html>.
4. Иванова, П. С. Структурные особенности построения рядов сравнений в художественном тексте / П. С. Иванова // Урал. филол. вестн. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. – 2018. – С. 200–208.
5. Иванян, Е. Персоносфера в сравнениях с прецедентными именами в текстах произведений 3. Прилепина и Н. Абгарян / Е. П. Иванян, П. С. Иванова // Экология языка и коммуникативная практика. – 2017. – № 4. – С. 46–58.
6. ЛитРес: отзывы о книге Наринэ Абгарян «С неба упали три яблока» // ЛитРес: один клик до книг. – Режим доступа: <https://www.litres.ru/narine-abgaryan/s-neba-upali-tri-yabloka/otzivi/>
7. Лотман, Ю. М. Память в культурологическом освещении / Ю. М. Лотман // Лотман Ю. М. Избранные статьи. – Т. 1. – Таллин, 1992. – С. 200–202.
8. Меликсетян, Л. С. Стратегия перевода современных армянских рассказов / Л. С. Меликсетян // Вестник МГЛУ: Гуманитарные науки. – 2018. – Вып. 1 (789) – С. 97–104.
9. Ретивкина, О. М. Ретро как один из способов организации межкультурной коммуникации в творчестве Н. Абгарян / О. М. Ретивкина // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. – 2018. – Вып. 14(809). – С. 293–302.
10. Сидорова, О. Г. «Смеяться, право, не грешно...»: о комических романах мультикультурных авторов / О. Г. Сидорова // Филология и культура. – 2015. – № 2 (40). – С. 245–251.
11. Современные писатели России: библиогр. указ. / Амур. обл. науч. б-ка им. Н. Н. Муравьёва-Амурского; сост. И. В. Трофимова. – Благовещенск, 2016. – 60 с.
12. Ханукаева, Р. Интервью с лауреатом премии «Ясная Поляна» // Эксмо: интернет-журнал. – М., 2017. – Режим доступа: eksmo.ru/interview/narine-abgaryan-kto-to-iz-kritikov-skazal-chto-ya-pishu-na-armyanskom-prosto-russkimi-slovami-ID5493583

УДК 791.43.049.1.067

***Л. М. Каримова,
г. Горловка***

ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОМ ПОТЕНЦИАЛЕ ПЕРЕВОДНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Литературоведу в практической работе, даже если он не занимается историей и теорией перевода специально, приходится сталкиваться с проблемами, связанными с интерпретацией оригинальных произведений в переводе. Часто при работе над переводами возникают проблемы трактовки образов, тем, а также адекватной передачи синтаксического рисунка текста. Требуются немалые усилия, чтобы перевести текст согласно авторскому замыслу, особенно при стремлении передать идейно-смысловую глубину и образную систему произведения.

Перевод художественной литературы представляет собой гораздо более сложную проблему, вследствие чего вопрос точности перевода решается здесь в несколько ином плане. В художественной литературе используются образы в широком смысле слова, ибо искусство есть мышление образами. Образность создается писателем самими

разнообразными языковыми средствами, и для этого он пользуется всем богатством языка [1, с. 89]. Поэтому переводчик должен особенно тщательно взвешивать все детали, из которых складывается художественное впечатление, чтобы в переводе не лишить произведение его яркости, красочности и индивидуальных особенностей стиля автора. Но, вместе с тем, переводчик не должен слепо копировать каждую деталь, если это идет вразрез со стилистическими нормами русского языка. В случае необходимости, как известно, переводчик имеет право заменить один прием другим, производящим равный эффект.

Одной из самых сложных задач в переводе является передача игры слов. Отдельные случаи авторского использования каламбура не поддаются переводу и вынуждают переводчика прибегать к подстрочным примечаниям. Однако большинству примеров игры слов переводчик может найти соответствие в русском языке, правда это требует как знания различных видов игры слов, требующих разных подходов, так и языковой находчивости.

Выдающийся русский поэт и переводчик XVIII века В. В. Капнист писал: «Кто берется за перевод, тот принимает на себя долги, которые уплатить обязан, хотя не тою самою монетою, но такою же суммою» [1, с. 105]. Поэт акцентирует внимание на том, что переводчик должен браться за перевод в том случае, если уверен, что его языковой дар соответствует уровню художественности избранного произведения. В противном случае, литературное произведение утратит свою первоначальный колорит.

При переводе сказываются особенности менталитета представителей разных национальностей. То, что является очевидным для носителя, например, русской культуры, может быть непонятным для носителя английского языка и культуры.

В значении слова в разных языках часто выделяются разнообразные признаки одного и того же явления или понятия, где отражено видение мира, свойственное данному языку, вернее, носителям данного языка, что неизбежно создает трудности при переводе. Сравним, например, glasses и очки. В английском слове выделяется материал, из которого сделан предмет, а в русском – его функция: вторые глаза (очи). Или:

And the Cat said: «Bring me some hot milk with skin on it» (The woman and the Cat)

А кошка ей ответила: «Принеси мне горячего молока с пенкой».

Данное явление действительности ассоциируется в английском языке с кожей, кожейцей, покрывающей тело или плод, тогда как в русском языке в основу значения слова положен результат кипения – пенка появляется, когда молоко кипит и пенится.

Английскому слову herring-bone (work) в русском языке соответствуют сочетания «в елку», «в елочку» (кладка кирпича, шов, узор). В русском языке ассоциации с деревом – елью, в английском – с хребтом селедки. Данный образ в русском языке связан с обилием лесов, в английском – с близостью моря.

Различие культур проявляется, порой, в отличиях фоновых знаний. Примером может служить сказка «О Белоснежке и семи гномах». Для народов Юго-Восточной Азии имя «Белоснежка», живущих в тропиках и не имеющих в своем языке понятия «снег», это имя пришлось передать описательно как «Девушка белая, как оперение белой цапли».

В контексте изучения собственных имён в переведённом на другой язык художественном тексте особенный интерес, на наш взгляд, представляет собой произведение Л. Кэрролла «Алиса в Стране Чудес». Художественный мир произведения выстраивается с учётом многообразия интерпретации имён персонажей.

В истории английской литературы, представленной русскоязычному читателю, наибольшее признание получил перевод, выполненный Н. Демуровой, которая, являясь

литературоведом, занимающимся проблемами исследования литературы Великобритании и США, заложила каноны перевода сказки «Алиса в стране чудес» на русский язык.

Льюис Кэрролл старается воскресить давно забытые исходные значения слов и словосочетаний, используя различные виды омонимии, в частности, омофоны (слова, схожие в произношении, но разные по написанию: right – write), создавая при этом уникальные в своей абсурдности парадоксы: «Mine is a long and a sad tale!» said the Mouse, turning to Alice, and sighing. «It IS a long tail, certainly» said Alice, looking down with wonder at the Mouse's tail «but why do you call it sad?» Слова tale (рассказ) и tail (хвост) являются омофонами. Кроме того, сама история, рассказанная Мышью, напечатана в форме мышинового хвоста.

Выражение «mad as a hatter» (сумасшедший, спятивший) также с детства знакомо всем носителям английского языка. Корни представленного идиоматического выражения «произрастают» из XVIII века. До промышленной революции в Великобритании при изготовлении шляп использовалась ртуть. Вдыхая пары ртути, многие шляпники приобретали серьезные проблемы со здоровьем, а еще через несколько лет у них происходило нарушение умственной деятельности. Врачи в те времена не могли определить, что именно ртуть была причиной умственного помешательства, поэтому постепенно стало общепринятым называть любого неуравновешенного человека выражением «mad as a hatter».

Омонимия широко используется авторами для организации в художественном тексте игры слов. В заглавии к четвертой главе «The Rabbit Sends in a Little Bill» Льюис Кэрролл обыгрывает устойчивое сочетание at the end of the bill – послать счет. В основании лежит упомянутая выше омонимия слова bill «счет» и имени Bill, – маленькую ящерицу Билла посылают через трубу прогнать из дома Кролика неожиданно выросшую Алису. Н. М. Демурова передала это фразой «К счету всегда приписывали», то есть взяла прямое значение этого слова, в то время как Б. В. Заходер не заостряет в своем переводе внимания на этом, так как оказалось затруднительным найти идеальный эквивалент в русском языке, чтобы сохранить иронию.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что передать омонимию на другой язык, не идя вразрез с первоначальными значениями слов, нелегко и даже во многих случаях невозможно. Переводческий труд не только тяжел, но и представляет собой во многом творческое занятие. Широта и глубина демонстрации идейно-смыслового и художественного потенциала оригинального текста для трактовки литературного произведения во многом зависит от переводчика. Переводчику необходимо объяснить, представить наглядно, выделить и уточнить основные понятия, при помощи которых можно раскрыть авторский замысел переводимого текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьина, О. А. Льюис Кэрролл: искусство игры : (исслед. дилогии Л. Кэрролла об Алисе в свете игровой поэтики) / О. А. Ананьина ; Рост. гос. ун-т. – Ростов н/Д., 2002. – 191 с.
2. Галинская, И. Л. Льюис Кэрролл и загадки его текстов / И. Л. Галинская. – Режим доступа: <http://lib.ru/CARROLL/galinskaya.txt>
3. Гарднер, М. Аннотированная «Алиса» / М. Гарднер; пер. Н. М. Демуровой. – Режим доступа: http://lib.ru/CARROLL/carrol0_6.txt_
4. Кэрролл, Л. Приключения Алисы в Стране чудес / Л. Кэрролл; пер. Демуровой Н. М. – М.: РОСМЭН, 2019. – 160 с. – Режим доступа : https://www.litmir.me/br/?b=16425_
5. Чернец, Л. В. Введение в литературоведение. Литературное произведение: Основные понятия и термины / Чернец, Л. В., Хализев В. Е., Бройтман С. Н.; под ред. Л. В. Чернец. – М.: Высш. шк.; Академия, 1999. – 556 с.

**РОМАН М. ПЕТРОСЯН «ДОМ, В КОТОРОМ...».
К ВОПРОСУ ОБ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДОВ НАЗВАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ**

С точки зрения ономастического подхода в литературоведении, имена, встречающиеся в литературном произведении, могут быть рассмотрены и изучены с точки зрения их значимости в контексте произведения. Пристальное внимание, проявленное в отношении имен собственных, позволяет читателю глубже осознать посыл автора, смысл, вложенный им в своих героев и объекты художественного мира произведения. В этом смысле, не менее значимым представляется нам и собственное название литературного произведения, которые, несомненно, может восприниматься и как собственное его имя, данное автором в свете тех или иных творческих соображений. Основными мотивами, послужившими отправной точкой для выбора названия, может служить желание автора частично раскрыть сюжет произведения («Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского, «Искушение» И. Макьюэна), представить главных героев («Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова, «Джейн Эйр» Ш. Бронте), акцентировать внимание на наиболее значимой детали сюжета или художественного мира произведения («Портрет Дориана Грея» О. Уайльда», «Маяк» В. Вульф). Изучение происхождения названия произведения, его значимости в контексте самой работы, позволяет нам наиболее верно и полно раскрыть замысел автора.

В контексте изучения ономастики мы неоднократно обращались к роману современной русскоязычной писательницы Мариам Петросян «Дом, в котором...». Роман повествует о детях с ограниченными возможностями здоровья, которые проводят свою жизнь в приюте, ими самими названном Домом. Роман отличает его универсальность, безликость: время действия определяется лишь приблизительно (в рамках одного-двух десятилетий), реальные имена персонажей либо интернациональны, либо опущены вовсе и заменены на прозвища. Имена героев в принципе играют значимую роль, так как они позволяют раскрыть персонажей и их роль в сюжете через клички (Слепой, Курильщик, Русалка, Рыжий и т. д.). Кроме того, его отличает исключительная замкнутость и ограниченность, усиливающаяся прежде всего оттого, что на протяжении территории полумистического Дома противопоставляется реальный мир, так называемая Наружность. Особую роль при этом играет то обстоятельство, что Дом осознается героями произведения как живой, целостный, обладающий самостоятельным сознанием организм: «Нельзя уйти и вернуться, когда пожелаешь. Дом мог не принять его. Такое бывало с другими, он видел это не один и не два раза и знал, что не ошибается. Его могло не принять НЕЧТО. Неопишемое словами, не поддающееся логике, НЕЧТО, бывшее самим Домом, или его духом, или сутью, он не искал слов и не думал об этом словами. Просто, возвращаясь, он знал, что окончательное решение будет зависеть не от него. [...]. Дом примет его или не примет» [4, с. 299].

За несколько лет существования романа он был неоднократно переведен на различные европейские языки (испанский, итальянский, венгерский, польский, латышский, македонский, французский и другие). По очевидному замыслу автора, название романа должно было вызывать у читателя ассоциации со знаменитым английским народным стихотворением «Дом, который построил Джек» (при этом, сама писательница неоднократно признавалась в различных источниках в своем первоначальном замысле назвать произведение «Дом, который...»), что само по себе

обуславливало существование определенных задач, стоящих перед переводчиком. При изучении нами существующих вариантов перевода названия (следует признать, что переводы романа на сегодняшний день труднодоступны для исследования, не считая ознакомительных фрагментов, представленных некоторыми издательствами), мы обнаружили, что лишь в чешском («*Dům, ve kterém...*»), французском («*La maison dans laquelle*»), болгарском («Домът, в който...»), польском («*Dom, w którym...*») и македонском («Домот во кој...») вариантах перевода название было переведено дословно.

В испанском роман назван «Дом других» («*La casa de los otros*»), что несколько иначе акцентирует внимание читателя на жителях Дома. В случае такого понимания текста, обитатели приюта воспринимаются как иные, отличные от обычного человека, существа, что, с одной стороны, передает атмосферу таинственности и потусторонности происходящего, и, с другой стороны, акцентирует, как нам кажется, внимание на различии между истинными обитателями Дома, принятыми Им, и теми его жителями, для которых мир Дома остается загадкой. Другими отличительным от оригинала названиями также являются варианты, приведенные в итальянском переводе – «Дом замершего времени», и венгерском – «В том доме» (пер. авт.). При этом, при создании итальянского варианта перевода романа обнаруживается определенный творческий подход, который, видимо, должен был послужить более детализированному раскрытию сути произведения и его сюжета. Вместе с тем, следует отметить, что итальянское название несколько неверно; учитывая пристальное внимание, уделенное автором концепции времени как таковой, использование хроноса как одной из опорных функций развития сюжета, особенности отображения художественного времени в произведении, будет ошибочным признать время в романе «замершим». Его герои растут, взрослеют и развиваются, различные события из жизни приюта разделены десятилетиями (и об этом прямо упоминается). В связи с этим, мы считаем категорически неверной подобную характеристику хроноса в романе, а оттого итальянское название перевода представляется нам не совсем удачным с точки зрения его соответствии сюжету романа.

В 2017 году Юрием Мачкасовым был осуществлен перевод произведения на английский язык, который также получил несколько иное название – *Gray House* («Серый дом»). При рассмотрении существующих в английском языке фразеологических единиц со словом *gray*, мы обнаружили ряд интересных особенностей выражений, которые, предположительно, оказали свое влияние на выбор переводчиком подходящего названия: «Помимо фразеологической единицы «серое вещество», в случае которой серый цвет используется из-за цвета нейронов в мозге, фразеологические единицы, использующие этот цвет предполагают [наличие] мрачных, темных и аморальных ситуаций. «Серая зона» – это ситуация, когда правила не ясны, и трудно или невозможно сказать, что правильно или нет. [Фразеологическая единица] «серый кардинал» используется для описания фигуры, которая остается за кулисами и невидима, но имеет силу и влияние на решения; [она] также может означать человека, который состоит в заговоре») (здесь – пер. авт.) [6, с. 220]. Из приведенной выше цитаты логично предположить, что такое название вызовет у англоязычного читателя ряд ассоциаций, связанных с осознанием таинственной и властной сущности Дома, а серый цвет сам по себе, как обозначение промежутка между светлым (белым) и темным (черным) началом человеческой личности, добром и злом, соответствует двоякой природе Дома, который некоторыми героями (к примеру, Слепым) воспринимается как величайшее благо и защитник, а некоторыми (Курильщиком и, частично, Сфинксом) понимается, как проклятие. Таким образом, выбранное переводчиком название действительно передает суть произведения, в котором таинственность, сила и влияние воли, способной даже подчинять себе людей, его

одухотворенность, в некоторой степени родственны коннотативным признакам выражений «серый кардинал» и «серая зона» (которые хорошо известны носителям и русского, и английского языков).

Исходя из приведенных аргументов, следует отметить, что название романа М. Петросян, безусловно, отвечает задачам, поставленным автором. Оставаясь аллюзией на известное произведение, оно также раскрывает смысловую составляющую романа, акцентируя внимание на одухотворенном главном герое, который, на первый взгляд, даже не кажется полноценным персонажем. Однако, постепенно читатель вслед за другими персонажами начинает воспринимать Дом как одухотворённое, наделенное собственной волей и желаниями, существо. Говоря об английском переводе названия произведения, следует отметить, что, с точки зрения ономастики, подобный выбор переводчика действительно оправдан, так как он не разрушает созданного автором словесного образа, напротив – мы склонны рассматривать предлагаемый им вариант как удачную попытку поиска близкого по духу и смыслу понятия, способного если не полностью передать, то хотя бы приблизиться замыслу автора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарагуля, С. И. Имя личное как знак идентичности индивида / С. И. Гарагуля // Вестн. СПбГУ. Язык и литература. – Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2007. № 4-II. – С. 108-114.
2. Калинин, В. М. Как в русской литературе онимы превращались в поэтонимы? / В. М. Калинин // Филологические исследования: Сборник научных работ. – Киев: Издательский дом Дмитрия Бурого, 2016. – С. 196-211.
3. Мурясов, Р. З. Антропонимы в словообразовательной системе языка / Р.З. Мурясов // Вопросы языкознания. №3. – М. : Наука, 1982. – С. 62.
4. Петросян, М. Дом, в котором... / М. Петросян. – М. : Litres, 2009. – 1343 с.
5. Кудряшева, Ф. С. Имя собственное в художественном тексте как средство создания языковой картины мира / Ф. С. Кудряшева, Л. А. Фатыхова // Вестн. Башкир. ун-та. – Уфа: БГУ, 2017. № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/imya-sobstvennoe-v-hudozhestvennom-tekste-kak-sredstvo-sozdaniya-yazykovoy-kartiny-mira>.
6. Beshaj, Ledian. Manifestation of the Phraseological Units with Colors in English and Albanian / Ledian Beshaj // Academic Journal of Interdisciplinary Studies. № 3. – Rome: MCSER-CEMAS-Sapienza University of Rome, 2013. – P. 217–222.
7. Cambridge Dictionary. History. – Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/de/worterbuch/englisch/history?q=history%29>
8. Hajdú, Mihály. The History of Onomastics / Mihály Hajdú. – Режим доступа: <http://nevtan.arts.unideb.hu/nevtan/tagozat/06hajdu.pdf>
9. Stewart, George R. And Adam Gave Names – A Consideration of Name-Lore in Antiquity / G. R. Stewart // Names, 1958. № 6. – pp. 1-10.

УДК 81'255.4

**Е. В. Минина,
г. Горловка**

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ КУРЬЕЗЫ

Очень важно уметь грамотно переводить с иностранного языка на русский, так же как и с русского на иностранный. Этот навык возможно приобрести, вооружившись знаниями о понятии переводческого эквивалента, видах лексико-грамматических трансформаций, типах эквивалентности перевода и т. д. Несмотря на отличное владение теоретическим материалом, на практике могут случаться курьезные промахи как у

начинающих переводчиков, так и у профессионалов. Целью данной работы является анализ возможных причин возникновения курьезов и способов их избежания.

Одной из основных причин переводческих ляпов является элементарное незнание определенных грамматических явлений в языке оригинала либо в языке перевода. Так, например, русское предложение «Ученым удалось скрестить домашний сорт кукурузы с более стойким и устойчивым к вирусам культивированным сортом» было переведено на английский «*Scientists have successfully been cross-bred the domestic strain of corn with a hardier and more resistant to viruses cultivated one*», откуда следует, что не ученые скрестили сорта кукурузы, а наоборот скрестили ученых. Или, например, незнание управления французских глаголов привело к следующему курьезу. Французское предложение «*Pierre et sa soeur Marie habitent Lille*» было переведено «*Пьер и его сестра Мари живут с Лилей*» вместо указания проживания в Лилле. Таким образом, во избежание подобных промахов будущим переводчикам следует быть более внимательными в использовании грамматических явлений и структур.

Следующей причиной можно назвать многозначность иностранных слов. Переводчики-профессионалы осведомлены о полисемии в английском языке, хотя переводчики, делающие свои первые шаги в переводе, могут это и не знать. Так, например, английское слово *crane* может иметь значения: 1) кран, 2) журавль, 3) сифон. Не зная одно из значений данного слова и шедевры советского кинематографа, название фильма «*Flying are the Cranes*» было переведено как «*Летающие краны*» вместо «*Летят журавли*». Или, например, французское слово *bureau* может переводиться как 1) письменный стол, 2) рабочий кабинет, 3) бюро, отдел, контора, канцелярия. Зная только одно из значений данного слова, предложение «*Elle est dactylo au bureau*» было переведено как «*Она машинистка в письменном столе*», что определенно является переводческим промахом. Из сказанного следует, что прежде чем приступать к письменному переводу, нужно тщательно изучить все значения переводимых единиц, а в случае с устным переводом, мгновенно принимать решение в пользу необходимого значения.

Среди следующих причин возникновения переводческих казусов выделяются недостаточно развитый навык аудирования, наличие в языке омофонов и оговорок. Огромное множество омофонов («разные слова, совпавшие по звучанию при различии морфонологического состава» [1, с. 277]) в английском языке доставляет немало проблем и осложняет восприятие английской речи на слух. Примерами таких омофонов в английском языке могут быть *aisle* (проход) и *isle* (остров), *berth* (койка) и *birth* (рождение), *break* (перемена, ломать) и *brake* (тормоз, тормозить). Во французском языке также огромное количество омофонов: *mer* (море) и *mère* (мама), *ver* (червь) и *vert* (зеленый), *lis* (форма глагола «читать») и *lit* (кровать). Часто на сочетании омофонов в одном предложении строятся скороговорки, шутки, анекдоты и игра слов. Например, игра слов во французском предложении «*Ne lis pas dans le lit*» переводится как «*Не читай в кровати*». Или, например, английская шутка «*How do you cure a headache? – Put your head through a window and the pane disappears*» построена на игре омофонов *pane* (оконное стекло) и *pain* (боль). Именно омофоны привели к курьезу, когда словосочетание *a man with a hoarse voice* было переведено как *мужчина с лошадиным голосом*, где *hoarse* (хриплый, сиплый), а *horse* (лошадь).

В связи с тем, что мы склонны переносить наши языковые привычки на чужую языковую систему, существует также такое понятие, как «ложные друзья переводчика». К ним относятся пары слов в двух разных языках, одинаковые по произношению или даже орфографии, но разные по своему лексическому значению. За такими словами, как

правило, скрываются подвохи, которые в свою очередь приводят к заблуждениям при переводе и неправильному пониманию исходного текста. Так, например, английское слово *hospitable* (гостеприимный) не имеет ничего общего с русским *госпитализированный*, а слово *repetition* (повторение) – с *репетицией*, хотя в то же время французское слово *répétition* переводится на русский язык как *репетиция* и не будет являться «ложным другом переводчика». Переводческие огрехи могут также возникать вследствие оговорок, например, «*I share your point of you*» («Я разделяю Вашу точку зрения») или «*Mrs. Barlow was twice a widow*» («Миссис Барлоу дважды овдовела»). Во избежание подобных курьезов, необходимо развивать навыки аудирования, иметь достаточный словарный запас, уделять особое внимание контексту, в котором используется та или иная лексическая единица.

И, наконец, еще одной причиной переводческих курьезов может быть дословный перевод. Следует помнить, что перевод свободных словосочетаний значительно отличается от перевода фразеологических единств. В свободных словосочетаниях слова сохраняют свое значение, и их перевод заключается в передаче отдельных компонентов с одного языка на другой с учетом отношений между компонентами. Например, *to do somebody a favour* переводится, как *сделать кому-либо одолжение*. Во фразеологических сочетаниях компоненты очень тесно связаны друг с другом и значение целого не выводится из значения компонентов, входящих в словосочетание, а значение целого более значимо, чем значение компонентов [2, с. 98]. Неумение определить статус словосочетания привело к таким переводческим ляпам, как *traffic lights* было переведено как свободное словосочетание *дорожные огни* вместо *светофор*. Или предложение «*You look a picture of health!*» переведено как «*Посмотрите на картину здоровья!*» вместо «*Ты просто пынешь здоровьем!*» Из вышесказанного можно сделать вывод, что переводчику нужно научиться определять, является ли переводимое словосочетание свободным или фразеологическим, и, безусловно, во многом полагаться на контекст.

Подытоживая все сказанное, следует отметить, что некорректный перевод порой приводит к возникновению недопонимания и забавных казусов, поэтому будущим переводчикам следует многое узнать и многому научиться, прежде чем заниматься переводом профессионально.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М.: Сов. Энцикл., 1966. – 608 с.
2. Мисуно, Е. А. Перевод с английского языка на русский язык: практикум: учеб. пособие / Е. А. Мисуно, И. В. Шабыгина. – Минск: Аверсэв, 2009. – 255 с.

УДК 791.43.049.1.067

**О. А. Молчанова,
г. Стаханов**

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Одним из важных речевых навыков является говорение. Во многом это связано с необходимостью использовать иностранный язык для международного общения, развития, бизнеса, туризма. В современной методике обучения иностранным языкам акцент делается на обучение диалогическому общению. Общение в большинстве своем или чтобы речь была речью по сути, а не только по форме, надо помнить о том, что в

основе порождения и стимулирования речи лежит мотив, то есть намерение говорящего участвовать в общении. Для того чтобы появился мотив на уроке нужно создать речевую ситуацию.

Речевые ситуации могут быть реальными, условными или проблемными. При овладении диалогической речью в рамках обозначенной тематики школьники учатся вести следующие виды диалогов, используя речевые клише: диалог этикетного характера; диалог-расспрос; диалог-обмен мнениями. Диалог имеет следующие характеристики: реактивность и ситуативность. Реактивность обуславливает объективные трудности. Реакция партнера по общению может быть совершенно непредсказуема, например он может перевести разговор в другое русло. Возникновение диалога связано с ситуацией. Речь не бывает вне ситуации. Ситуативность предполагает, что успешность диалогического общения на уроке во многом зависит от заданной ситуации и понимания учащимися речевой задачи общения. При составлении диалогов школьники должны уметь:

- 1) задавать вопросы разных типов;
- 2) логично, последовательно отвечать на поставленные вопросы;
- 3) использовать различные реплики реагирования в процессе общения.

Диалогическое высказывание, создаваемое двумя учащимися, может быть охарактеризовано как с качественной, так и с количественной стороны. Качественные особенности диалогического текста определяются предметом речи, содержанием, типом диалога, видом составляющих его диалогических единств, количественные – числом реплик и степенью их развернутости в составе диалогического единства, количеством диалогических единств в пределах диалогического текста.

Характер языкового материала и диалогических единств зависят от многих ситуативных факторов, таких как:

- 1) наличие или отсутствие внутреннего контакта между собеседниками;
- 2) цели говорящих;
- 3) наличие равенства или неравенства говорящих по степени информированности, возрасту, общественному положению.

Процесс обучения иноязычному диалогическому общению предусматривает не только усвоение разнообразных диалогических единств, но и подготовку учащихся к осознанию сознательного использования разнообразных стратегий и тактик инициирования диалога и реакций на реплики собеседника, которыми они практически владеют на родном языке, необходимо ставить перед ними коммуникативные задачи с варьированием компонента ситуации, влияющего на речевой выход, давать своего рода стратегические задания. При этом необходимо учитывать, что обучая диалогу, вырабатывают стратегию и тактику взаимодействия, а не индивидуального речевого поведения. Для того чтобы активизировать его учебную деятельность, поставить его в равные с инициатором общения условия, его коммуникативные установки и конкретные задачи должны быть четко определены. Это могут быть установки на сотрудничество, кооперацию и активное сопротивление.

В ходе общения у адресата может возникнуть своя идея, влияющая на вывод решения и он может перехватить инициативу, заставить адресата переменить свою позицию. В ходе обучения общению очень полезно проигрывать максимум возможных вариантов решения одной и той же задачи. Это обеспечит коммуникативную гибкость, подготовит к реальному общению и в тоже время позволит варьировать ситуации обеспечивающие разговор на одну и ту же тему для разных пар учащихся.

В методической литературе ролевая игра определяется как спонтанное поведение учащихся, их реакция на поведение других людей, участвующих в гипотетической ситуации. Ролевая игра – это своеобразный прием, при котором учащийся должен свободно говорить в рамках заданных обстоятельств, выступая в роли одного из участников иноязычного общения.

Обязательным элементом игр является разрешение проблемной ситуации. Ролевая игра, основанная на решении той или иной проблемы, обеспечивает максимальную активизацию коммуникативной деятельности учащихся. Поиск решения поставленной задачи обуславливает естественность общения. Постановка проблемы и необходимость ее решения служат также развитию критического мышления у учащихся. И, наконец, необходимость тщательного продумывания ситуации, поиск правильного решения развивает логическое мышление, умение аргументировать и контраргументировать, убеждать собеседника.

Действия учителя и учеников условно включают четыре этапа (на примере инсценировки сказки «Репка»).

1. Ознакомление с ситуацией. Учитель устанавливает декорацию, которая затем всегда ассоциируется у ребят с театром. Учитель приглашает учеников подготовить постановку сказки и объявляет, что театру нужны актеры. Сформировав труппу, учитель вводит необходимую лексику.

2. Постановка задач. Учитель поясняет: прежде чем сыграть свою роль, каждый должен выяснить все о репке с помощью доступных ему языковых средств, стараясь употребить в диалоге как можно больше знакомых слов и структур.

3. Инсценировка.

4. Подведение итогов. В заключении учитель благодарит актеров, просит жюри назвать лучшего ученика (того, кто употребил больше лексики, допустив при этом меньше ошибок) и в случае необходимости анализирует речь актеров с точки зрения грамматики, лексики и т. д.

Чем чаще учитель обращается к театральным постановкам на уроке, тем меньше времени и усилий расходуется на ознакомление с ситуацией и постановку задач и тем чаще ученики могут меняться ролями. Это очень важно для развития навыков речевого поведения в разных ситуациях.

Таким образом, нетрадиционные методы обучения диалогической речи дают сильный мотив к изучению языка, они помогают создать речевую среду, приближенную к естественной. Появляется возможность активизировать на этой основе практически весь программный лексико-грамматический материал начального и последующего этапов обучения. Учащиеся быстро овладевают речевыми конструкциями и формулами, потом автоматически оперируют ими при выполнении коммуникативных заданий другого рода. Такие занятия дают дополнительную возможность для развития навыков аудирования: учащиеся воспринимают на слух речь учеников других классов, способствуют эстетическому воспитанию, приобщению их к культуре страны изучаемого языка.

Учитывая все выше написанное можно сделать вывод, что обучать говорению, не обучая общению, не создавая на уроках условий речевого общения нельзя. На уроках английского нужно обучать говорить и мыслить. Эти два процесса неотделимы друг от друга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вайсбург, М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: учебное пособие / М. Л. Вайсбург. –М.: Титул, 2001. – 127 с.

2. Будниченко, Е. П. Обучение диалогической речи на уроках английского языка / Е. П. Будниченко // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3.
3. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Е. Н. Соловова. – М.: Астрель, 2008. – 238 с.

УДК 811.1

***О. Ю. Муромцева,
г. Луганск***

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В результате интенсивного развития международных контактов, произошедшего в течение последних десятилетий, эффективное взаимодействие с представителями разных лингвокультурных сообществ в разных сферах становится все более необходимым. Это приводит к изменению взгляда на обучение и владение иностранными языками. Современному обществу нужны не просто хорошие переводчики, а специалисты по международному и межкультурному общению, что приводит к актуальности вопроса межкультурного диалога.

Впервые идея диалога культур встречается в работах М. М. Бахтина и сразу же приобретает большое значение в гуманитарных науках. Тесная взаимосвязь и взаимозависимость между обучением иностранным языкам и межкультурной коммуникацией отражена в труде С. Г. Тер-Минасовой и в учебнике под редакцией А. П. Садохина, где освещены три методологических подхода к изучению межкультурного диалога.

В условиях, которые сложились в последнее время, большое значение для обеспечения социальной стабильности имеет толерантное отношение к иностранным культурам, иностранным языкам, дискомфорту, который может возникнуть во время коммуникации. При обучении иностранному языку необходимо уделять внимание переплету культур, реализованному практикой межкультурной коммуникации, поскольку каждое слово выражает часть иноязычного мира, иноязычную культуру. Знание иностранного языка находится в неразрывной связи со знанием культуры и мировоззрения народа, язык которого изучается. Обучение иностранному языку в современном мире представляет собой не только обучение вербальной составляющей, так как любой процесс общения заключается в вербальном процессе и в культуре общения, но и обучение правилам этикета, знание невербальных способов общения, мимики и жестов, а также ознакомление с культурными фоновыми знаниями, релевантность которых является основой межкультурного диалога и определяет направления этического поведения во время коммуникации. Фоновые знания рассматривались в работе Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова и определялись в ней как общие для всех участников коммуникации. Фоновые знания постоянно изменяются, слова, которые употреблялись несколько лет назад, могут быть абсолютно неактуальны в настоящее время, как это произошло с названиями некоторых понятий во время разъединения и после объединения Германии.

Таким образом, иностранный язык является отображением культурных ценностей, особенностей мировоззрения, этнических особенностей, норм поведения, характерных для определенного народа. Умение вести межкультурный диалог выражается не только знанием иностранного языка, но и знанием культурных ценностей, истории, норм поведения народа изучаемого языка, использованием таких качеств, как толерантность, открытость, готовность войти в контакт. Во время изучения иностранного языка

необходимо формирование эмпатических способностей, которые обеспечивают понятие собственной и чужой перспективы, а также принятие перспективы другого в интересах взаимопонимания.

УДК 821.111(73)–92.09:929 Хемингуэй

*А. А. Новикова,
г. Луганск*

**ВОЕННАЯ ТЕМА КАК ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДОМИНАНТА
ПУБЛИЦИСТИКИ Э. ХЕМИНГУЭЯ**

Целостное рассмотрение художественного мира Э. Хемингуэя является актуальной проблемой современных исследований о его творчестве, так как, несмотря на огромное количество критической литературы, современное развитие науки требует реинтерпретации творческого наследия известных писателей XX века, ставших символами ушедшей эпохи. Кроме этого, отсутствие единства между отношением критиков к творчеству Э. Хемингуэя (прежде всего в американской литературе), в которой преобладают два типа суждений о нем: изолированное эмпирическое наблюдение и изолированная обобщающая оценка, требует этого пересмотра, поскольку ни один из названных способов познания не может рассматривать конкретные события художественного произведения в его этическом, познавательном и эстетическом целом, именно поэтому выбранная тема является актуальной.

Цель исследования заключается в том, чтобы на материале анализа публицистических произведений Э. Хемингуэя исследовать особенности употребления военной тематики.

К изучению творчества Э. Хемингуэя обращались такие отечественные и зарубежные литературоведы как К. Бейкер, С. Н. Бунина, В. Бурджейли, С. Дональдсон, Б. Т. Грибанов, Т. Н. Денисова, И. А. Кашкин, М. Коули, Ю. Я. Лидский, Дж. Томпсон, Ч. Фентон, Л. А. Фидлер, И. Хассан, Н. В. Чикирис, Н. В. Яремчук и другие.

В данной статье мы постарались проанализировать публицистику Э. Хемингуэя с позиций современного читателя, ибо, несмотря на предыдущие исследования, некоторые моменты были недостаточно раскрыты, как, например, проблема адекватного понимания самим автором военной тематики, ибо писатель, работающий в разных жанрах, невольно способствует разграничению критиков и читателей, предпочитающих что-либо одно. Противопоставление Э. Хемингуэя-новеллиста и романиста, начавшееся в середине двадцатых годов, продолжается и сегодня, поэтому изучение публицистики известного американского писателя является чрезвычайно важным для современной науки.

Известный исследователь творчества Э. Хемингуэя Б. Т. Грибанов отмечал, что важным рубежом в журналистской деятельности и вообще в биографии американского автора стала греко-турецкая война [1, с. 13]. Писатель увидел отступление разгромленной греческой армии, трагический исход греческого населения Фракии, немыслимые страдания мирных жителей, стал свидетелем трагических последствий войны для мирных жителей – все это глубоко поразило Э. Хемингуэя: «...they were afraid to wait and see what would happen when the brown-faced men in fezzes, their carbines strapped on their backs, riding their shaggy, short, mountain horses should come ashore from the ferry from Scutari just across the narrow harbor» [3]. Через много лет в другом публицистическом произведении «Писатель и война» [6] он написал: «A writer's job is to tell truth. His standard of fidelity to the truth should be so high that his invention, out of his experience, should produce a truer

account than anything factual can be» [6, с. 14]. Вот он – ключ к общественной и творческой позиции Э. Хемингуэя, заповедь, которой он никогда не изменял.

Именно такие впечатления, которые писатель выносил из каждой журналистской поездки или командировки, стали для Э. Хемингуэя хорошим материалом для лучших его рассказов и впоследствии помогли ему при создании романа «Прощай, оружие!», поскольку именно публицистика обогащала литературные произведения талантливого мастера слова. В сборник «Старый газетчик пишет...» вошло и предисловие к роману «Прощай, оружие!» [4], однако, даже в нем можно увидеть отношение автора к своему произведению и к написанному в нем: «The fact that the book was a tragic one did not make me unhappy since I believed that life is tragedy and knew it could only have one end. But finding you were able to make something up; to create truly enough so that it made you happy to read it; and to do this every day you worked was something that gave a greater pleasure than any I had ever known. Beside it nothing else mattered» [4, с. 6].

Уже с первых строк понятно, что автор осуждает тех, кто развязывает войну, кто зарабатывает на этом, но он ничего не может изменить – только писать и предупреждать человечество о таких людях. Возможно, именно поэтому военная публицистика занимала в творчестве писателя значительное место, а ее главной темой являлся гневный и выстраданный протест против империалистической войны как страшной опасности, угрожающей человечеству, ведь он был свидетелем всех этих событий: «...he hates war and hates all the politicians whose mismanagement, gullibility, cupidity, selfishness and ambition brought on this present war and made it inevitable» [6, с. 11]. Неоднократно писатель обращался к Первой мировой войне, которую называл «...the most colossal, murderous, mismanaged butchery that has ever taken place on earth» [6, с. 13].

В 30-е годы XIX столетия Э. Хемингуэй настойчиво предупреждал человечество об угрозе новой мировой войны, которую намеревались начать в Европе фашистские государства – Германия и Италия, а его многочисленные репортажи и очерки из республиканской Испании читались как обвинительный приговор фашизму: «Fascists are «a brood of dragons' teeth» <...> these bullyboys had been taking to the stress, tricked out in their black-tasseled caps, armed with knives, bombs and ammunition, and singing the Fascist hymn...» [9, с. 175].

В предисловии к антологии «Люди на войне» [6] Э. Хемингуэй писал о войне, смело выступая против поджигателей новой агрессии, обличая и осуждая их: «We must win it never forgetting what we are fighting for, in order that while we are fighting Fascism we do not slip into the ideas of Fascism» [6, с. 12]; и также он характеризует фашизм в своих статьях: «...they stabbed and killed if their fists weren't sufficient to break it up» [9, с. 175]; «The fascisti are young, tough, ardent, intensively patriotic, generally good looking with the youthful beauty of the southern races and firmly convinced that they are in the right» [9, с. 176].

Таким образом, Э. Хемингуэй стал одним из первых, кто стал писать о зарождении фашизма, а его борьба с ним растянулась на всю жизнь. В публицистических работах, таких как «Писатель и война», «Фашистский диктатор», «Заметки о будущей войне» и во многих других писатель напоминает читателю об угрозе возрождения фашизма, но на этот раз уже и в Соединенных Штатах: «For many years you heard American people speak who admired Mussolini because he made the trains run on time in Italy. It never seemed to occur to them that we made the trains run on time in America without Fascism» [6, с. 12].

Э. Хемингуэй боролся с фашизмом не только при помощи публицистики, но и в реальной жизни, не скрывая этого, поэтому тревога за судьбу мира в статьях писателя неразрывно связана с постоянно возникающей острой темой авторской ответственности перед человечеством, перед собственной совестью и своим талантом.

Когда Э. Хемингуэй стал европейским корреспондентом еженедельника «Торонто стар уикли» в Париже он много писал о послевоенной Европе, о своих соотечественниках, которые обживали после войны самые неблагополучные места Парижа. Жизнь американских «галантерейных» во Франции и нью-йоркской богемы, которая оккупировала Латинский квартал, – стали его любимыми темами, то есть, писателя интересовала не только война, но и послевоенные будни людей, выдержавших такое тяжелое испытание.

Первые статьи о фашизме относятся к началу 20-х годов. Собственно, с появлением самого слова «фашизм», с выходом на арену фашиста Муссолини Э. Хемингуэй выступил против фашистской угрозы и был верен своим антифашистским идеалам всю жизнь [5, с. 16]. Тогда он назвал Муссолини «шарлатаном Европы» [5].

В «Заметках о будущей войне» [7] писатель обращает внимание читателей и на то, что Муссолини играет роль Диктатора, но сразу находит и недостатки этой игры: «Mussolini plays on their admirable patriotic hysteria as a violinist on his instrument but when France and Jugo-Slavia were the possible enemy he could never really give them the full Paganini because he did not want war with those countries; only the threat of war» [7].

В другой статье «Итальянские фашисты» Э. Хемингуэй тщательно проанализировал стадии развития фашизма в Италии, указав, что он уже господствует по всей стране от Рима до Альп. Ранее, после Первой мировой войны писатель указывал, что «... in postwar Italy there was no peace. From 1919 onward, hundreds of fatal clashes between the fascists and the Reds had taken place up and down the peninsula...», но при этом он сильно хотел жить без войны: «Give peace in our time, O Lord» [9, с. 176].

В своих заметках о войне Э. Хемингуэй писал о том, как на улицах Торонто слоняются тысячи бывших солдат – участники кровопролитных боев на полях Франции, озлобленные, они не находили себе применения в мирной жизни, потому что их обидела война, а страна очень быстро забыла о них и ничего для них не сделала, однако их судьбы были близки писателю: «Buy or borrow a good history of the war. Study it carefully and you will be able to talk intelligently on any part of the front» [8]. Э. Хемингуэй, используя неприкрытую иронию, насмехается над теми, кто желает обмануть окружающих, однако это была правда, потому что в то время так делали почти все, кто не хотел воевать.

Автор достаточно хорошо показал, какой искаженной жизнью живут бывшие солдаты, а те, кто сейчас процветает, в свое время, скрывались от призыва в армию, перебрались в Соединенные Штаты и заработали большие деньги на военных заводах. О них Э. Хемингуэй и написал статью, наполненную гневным сарказмом: «Как прослыть ветераном войны, не понюхав пороха» [8].

В своем публицистическом произведении Э. Хемингуэй доказал, что достаточно большой процент людей просто воспользовался горем других, автор подтвердил все фактами и саркастическими замечаниями. Однако даже он не выдержал длительного напряжения и в конце статьи написал: «Stand in front of your mirror and look yourself in the eye and remember that there are fifty-six thousand Canadians dead in France and Flanders. Then turn out the light and go to bed» [8]. Следовательно, такое возможно – человек не воевал, но получил все, а настоящие бойцы, искалеченные войной, никому и нигде не нужны – это правда жизни и писатель, используя свой литературный талант, сумел продемонстрировать насколько это противно и неприятно.

Писатель не может смириться с войнами, именно поэтому он должен бороться так, как умеет только он – своим литературным мастерством. Итак, Э. Хемингуэй не избегал политики – через публицистику он боролся с фашизмом. В ряде своих статей, опубликованных в 1932–1936 годах в журнале «Эсквайр», писатель обращался к самым

актуальным политическим проблемам, волновавшим тогдашний мир – угрозе новой войны, которую затевали в Европе фашистские государства – Германия и Италия. В своей статье «Заметки о будущей войне» [7], написанной в 1935 году, он предугадал, что в 1937 или 1938 году начнется вторая мировая война, которую начнут гитлеровская Германия и Италия Муссолини, и напоминал людям, что такое мировая война. «Europe has always fought, the intervals of peace are only Armistices. We were fools to be sucked in once on a European war and we should never be sucked in again» [7].

Однако, первое послевоенное десятилетие – наиболее плодотворный этап в творчестве Э. Хемингуэя. Парижские годы много дали ему как художнику и человеку. Они выкристаллизировали его внутренние эстетические принципы, главные проблемы: человек среди трагических испытаний, выпавших на его долю; человек, который ищет другой мир, противоположный тому, в котором живет [2].

Э. Хемингуэй блестяще овладел телеграфной речью репортажа, ему нравилась краткость, четкость и емкость кода, он даже щеголял намеренным упрощением и огрублением. Однако, на наш взгляд, газете были нужны более злободневные факты, сенсации, а писателя интересовали не столько события сами по себе, сколько люди и их поведение в конкретной ситуации. Как политический журналист, Э. Хемингуэй был очень серьезным аналитиком, так, в 1934 году в статье «Друг Испании» он писал о том, что Испания не сможет жить по-старому и приближается трагедия. Он предчувствовал приближение революционного взрыва в этой стране, а в другой работе «Заметки о будущей войне», а также в статье «Программа реалистической политики США» он предчувствовал вторую мировую войну, то есть, талант аналитика давал писателю возможность предвидеть и предчувствовать будущее.

Военную публицистику Э. Хемингуэя по тематике можно разделить на работы, посвященные Первой мировой войне (статья «Победитель не получает ничего» и тому подобное), гражданской войне в Испании (статьи «Фашистский диктатор», «Писатель и война», «Революция и контрреволюция» и т. д.), Второй мировой войне и послевоенной тематике (статьи «Битва за Париж», «Война на линии Зигфрида», «Как мы пришли в Париж» и др.). И, хотя, на своей «первой» войне Э. Хемингуэй был еще не писателем, а солдатом, но, несомненно, что, увиденное и пережитое за полгода пребывания на фронте наложило неизгладимую печать на весь его дальнейший путь. Личные впечатления, общение с рядовыми итальянцами, антивоенные демонстрации на улицах Милана, – это и многое другое открыло глаза писателю и глубоко потрясло его. В рядах чужой армии, в чужой стране он стал свидетелем бесцельной бойни и именно поэтому он начал «свою войну – войну за правду» [1, с. 16].

Итак, своим стремлением правдиво и реалистично описывать жизнь во всех ее проявлениях Э. Хемингуэй указал на наивысшую задачу писателя, его призвание. Он верил, что только правдой можно помочь человеку. Кроме этого, он считал, что нужно писать лишь о том, что хорошо знаешь, а войну он знал очень хорошо. И, хотя Э. Хемингуэй ни писал автобиографий, но все его статьи прошли сквозь призму художественного оформления, поэтому внутренний мир писателя можно лучше проследить и понять из того, что волновало его воображение и было воплощено им в публицистических произведениях. То есть, основной функцией написанных статей является не описательная или информационная, а художественная, так как слова и фразы не описывают, а только способствуют возникновению зрительного образа, при этом промежуточное место заполняется эмоциональной атмосферой и настроением, которое порождает и монотонный ритм повествования, и многозначные фигуры умалчивания.

В своих статьях Э. Хемингуэй неоднократно призывал мир обратить внимание на феномен войны и фашизма, чтобы обрубить его на корню, потому что писатель понимал, что фашистский режим не исчезнет через несколько лет, как считали его современники. Благодаря хорошему аналитическому мышлению, писатель смог адекватно оценить политику и Муссолини, и Адольфа Гитлера. Автор ненавидел фашизм и боролся против него всеми возможными способами – и как журналист, и как добровольный участник военных действий. Мы пришли к выводу, что Э. Хемингуэй при жизни не имел достаточного авторитета, чтобы повлиять на ход войны и на правителей государств, поэтому и не был услышан народными массами, но, если бы к его словам прислушались и серьезнее подошли к сформированному фашистскому режиму, начав борьбу с ним в полную силу с самого начала, до его распространения, то предотвратили бы самую кровопролитную трагедию человечества и изменили ход исторического процесса в целом. Э. Хемингуэй видел войну и хорошо знал ее: он описывал и страшную агонию умирающих, и хаос, порожденный войной в сознании миллионов людей, и ту духовную боль, которая оставалась навсегда с теми, кто видел смерть других людей. Писатель стал одним из первых, кто написал о зарождении фашизма, а его борьба с ним растянулась на всю жизнь.

Таким образом, военная публицистика американского прозаика является ярким примером того, как война и смерть влияют на творчество автора, поскольку именно перед лицом этих испытаний обнажается человеческая сущность и правда, а писатель только описывает ее по своему усмотрению. Э. Хемингуэй откровенно выказывал пренебрежение не только войне, но и тем, кто решил заработать деньги на смертях других. Для него главным было призвание, потому что, прежде всего, он – писатель, к голосу которого прислушиваются миллионы людей, именно поэтому он чувствовал потребность публично выражать свое отношение к любой войне.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в изучении военной публицистики в творчестве англоязычных писателей XX столетия в сравнении с произведениями Э. Хемингуэя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грибанов, Б. Т. Эрнест Хемингуэй / Б.Т. Грибанов // Э. Хемингуэй. Старый газетчик пишет. – М. : «Прогресс», 1983. – С. 5 – 18.
2. Семенюк, О. В. Гуманізм антивоєнної новелістики Е. Хемінгуєя (на матеріалі романів «Прощай, зброє» та «І сонце сходить») / О. В. Семенюк. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1876/1/4.pdf>
3. Hemingway, E. Constantinople, Dirty and White, Not Glistening and Sinister / E. Hemingway. – Режим доступа: <https://thegrandarchive.wordpress.com/constantinople-dirty-and-white-not-glistening-and-sinister/>
4. Hemingway, E. A Farewell to arms / E. Hemingway. – New York: Penguin Books, 2011. – 288 p.
5. Hemingway, E. Fascisti Party Now Ten Million Strong / E. Hemingway. – Режим доступа: <https://thegrandarchive.wordpress.com/fascisti-party-now-ten-million-strong/>
6. Hemingway, E. Men at war / E. Hemingway. – New York : Bramhall House, 2006. – 1072 p.
7. Hemingway, E. Notes on the next war / E. Hemingway. – Режим доступа: <https://classic.esquire.com/article/1935/9/1/notes-on-the-next-war>.
8. Hemingway, E. Popular in Peace – Slacker in War / E. Hemingway. – Режим доступа: <https://thegrandarchive.wordpress.com/popular-in-peace-slacker-in-war/>
9. Lynn, K. S. Hemingway / K. S. Lynn. – Cambridge: Harvard University Press, 2017. – 702 p.

**К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ЯВЛЕНИЯ**

Межкультурная коммуникация является одним из главных понятий и феноменов современной науки. Коммуникативные процессы пронизывают все сферы жизнедеятельности человека, а межкультурные контакты сегодня – явление вполне привычное. Сегодня не составляет особых трудностей получить образование в другой стране, участвовать в международных конференциях, форумах и фестивалях, путешествовать и, наконец, просто жить в другой стране. В таких условиях все чаще возникает вопрос взаимопонимания между представителями различных культур и назревает необходимость не только глубокого и всестороннего изучения теоретических аспектов межкультурной коммуникации, но и совершенствования качества межкультурного взаимодействия и соответствующей подготовки современных специалистов.

В XXI в. человек уже не может следовать привычным клише и стереотипам относительно других культур, ведь каждая культура имеет свою систему ценностей, формирует уникальный, только ей присущее, мировоззрение. Также невозможна оценка отдельной культуры людьми, которые не разделяют ее системы ценностей. Поэтому в основе современного мировоззрения лежат идеи признания ценностного разнообразия культур и одинакового уважения ко всем культурам.

Культурно-коммуникационные процессы в обществе привлекают внимание разных наук еще с античных времен. Так, в процессе развития таких наук, как философия, социология, антропология и другие, сформировалось немало идей по изучению и определению таких явлений, как культура и коммуникация. В частности, Аристотель предложил первую схему процесса общения, а в работах Ф. Шляерамахера общение определяется как субъект-субъектные отношения. Связь языка, коммуникации и культуры исследуется лингвистической философией, семиотикой, лингвистикой: Ч. Пирс, Л. Витгенштайн, Дж. Остин, М. Маклюен, С. Г. Тер-Минасова и другие. Анализ определения понятия «культура» выполнили американские ученые А. Кребер и К. Клакхон, которые разработали систему классификации определений понятия «культура». Концепция «диалога культур» и вопросы диалогической основы межкультурной коммуникации освещается в трудах М. М. Бахтина, В. С. Библиера, М. С. Кагана и др. Современные культурно-коммуникационные процессы в контексте межкультурной коммуникации изучаются как зарубежными так и российскими учеными: Э. Холл, Портер и Самовар, Д. Мацумото, И. В. Наместникова, А. П. Садохин.

Цель статьи обусловлена междисциплинарным характером проблемы и заключается в анализе философской основы межкультурной коммуникации и раскрытии сущности основных понятий в межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация – явление многоаспектное. Она является разновидностью коммуникации социальной, отражает общественные отношения и социокультурный опыт отдельного народа (равно как человечества в целом). По мере развития цивилизации межкультурная коммуникация обретает социально-историческую основу для выработки трансляции как уникального, так и универсального социокультурного опыта человечества [5, с. 107].

Анализируя научные работы по данной проблеме, можно утверждать, что философскую основу межкультурной коммуникации составляют три ведущие идеи, а именно: тесная связь культуры и коммуникации, культуры и языка и принцип диалога.

Понятие культуры является центральным в межкультурной коммуникации и фундаментальным в современных гуманитарных науках, выступая фактором социального развития и гармонизации отношений человека с природой, личности с обществом.

Научный интерес к изучению понятия «культура» стремительно растет с начала XX века, когда появляются многочисленные интерпретации и толкования этого термина. Культура отражает основополагающие стороны и явления человеческого бытия: материальные и духовные достижения человечества, поведение людей и их взаимодействие, проявления собственно человеческой сущности. Культура рассматривается как результат совместной жизнедеятельности людей, как система устойчивых норм и правил удовлетворения групповых и индивидуальных потребностей, как образ жизни определенной группы людей и весь запас знаний, которым обладает эта группа [4; 7, с. 334].

Опираясь на культурологические и антропологические исследования можно определить, что понятие «культура» включает в себя знания, систему норм и правил, а также структуру поведения определенного общества и систему присущих ему ценностей.

В жизни человека процессы общения, коммуникации очень важны. Именно поэтому они вызывают интерес у специалистов различных научных отраслей: философии, социологии, психологии, культурологии, лингвистики и др. Следует отметить, что коммуникативные процессы активно изучаются со второй половины XX века, ранее проблема коммуникации рассматривалась исключительно как проблема общения людей, суть которого по-разному понимали в соответствии с определенным периодом развития общества.

Понятие «коммуникация» является универсальным, которое используется сегодня различными науками. Коммуникацию понимают как общение, обмен мыслями, идеями, как специфическую форму взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности [2, с. 233]. С точки зрения лингвистической теории коммуникация людей характеризуется функционированием языка. Культурологическая теория исследует общее и специфическое в коммуникации представителей разных культур. Теория межкультурного содержания коммуникации позволяет выявить культурное значение коммуникативных действий, основываясь на принадлежности коммуникантов к определенной культурной среде [3, с. 24–25].

Исключительная роль коммуникации в культуре и жизнедеятельности народа обуславливается необходимостью человека создавать и вступать во взаимодействие с другими людьми и народами, необходимостью передачи социального опыта от одного поколения другому, что очень важно именно в межкультурной коммуникации, когда речь идет об отношении культур предков и потомков. Система человеческих отношений, этических и моральных ценностей народа создается и существует только в системе культуры, требует использования определенных форм общения и коммуникации. А передача культурной информации от одного поколения другому, что является неперенным условием существования народа, невозможна без коммуникативных процессов.

Взаимосвязь культуры и коммуникации раскрывается и в концепции «диалога культур», суть которой расширяет М. М. Бахтин. Ученый анализирует культуру через диалог, трактуя культуру как форму общения людей разных культур. По мнению ученого культура является следствием развития и деятельности человека, а человек только в

общении с другими людьми приобретает определенные качества личности. Разрабатывая философский принцип диалога М. М. Бахтин не сводит диалог до понятия общения, а определяет диалог как основу понимания между людьми [1, с. 289].

Культура не может существовать вне коммуникации, общения поскольку именно в этих процессах происходит не только обмен культурной информацией, но и усвоение норм и ценностей культуры. В этом смысле культура не только влияет на коммуникацию, но и сама попадает под ее влияние.

Обоснование идеи тесной связи культуры и языка очень точно дает исследователь С. Г. Тер-Минасова в книге «Язык и межкультурная коммуникация»: «речь не существует вне культуры... Как один из видов человеческой деятельности, язык является составляющей культуры, которую определяют как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека ... Однако в качестве формы существования мышления, а главное, как средство общения, язык стоит на одном уровне с культурой. Если рассматривать язык с точки зрения его структуры, функционирования и способов овладения ним, то социокультурный слой, или компонент культуры, оказывается частью языка, или фоном его реального существования» [6, с. 15]. Именно язык является средством общения и культурной сокровищницей народа. Благодаря языку культура может стать как средством общения, так и причиной недоразумения, ведь речь является признаком принадлежности ее носителей к определенному социуму.

Обобщая, отметим, что культура и коммуникация – два важных аспекта жизни общества. Веками люди создавали определенные знаки, символы и коды, которые позволяли эффективно общаться. Соответственно все формы, средства и системы коммуникации были созданы человеком и поэтому являются элементами культуры. Так же веками формируется и культура народа. Все нормы поведения, традиции, обычаи, ценностные идеалы существуют только в системе культуры. Именно культура обеспечивает человека необходимыми средствами коммуникации и определяет что и как человек использует для общения с окружающим миром. В то же время сохранение и передача культурной информации каждому поколению, что является чрезвычайно важным для существования народа, возможна только в процессе коммуникации.

Таким образом, можем сделать вывод, что культура и коммуникация тесно связаны между собой и в межкультурной коммуникации эти понятия неотделимы. Человек играет главную роль в этой связи, поскольку выступает создателем и культуры, и коммуникации, а также сам подпадает под их влияние.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 412 с.
2. Большой энциклопедический словарь. / гл. ред. А. М. Прохоров – М., 2000. – С. 233.
3. М'язова, І. Ю. Міжкультурна комунікація: зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / І. Ю. М'язова. – К., 2008. – 193 с.
4. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азъ, 1992. – Режим доступа: <http://ozhegov.info>
5. Рекичинская, Е. А. Межкультурная коммуникация как социально-образовательный феномен. // Философия образования. – 2009. – № 1 (26) – С. 105 – 112.
6. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 260 с.
7. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА, 1997 – 576 с.

**СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОГО
РЕГИОНАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Совсем недавно культурологи стали задумываться о культурном пространстве. Существует множество разных мнений, и все же в интерпретациях понятия «культурное пространство» есть заметное расхождение. В книге Т. Ф. Ляпкиной рассмотрены множество тезисов, в которых по-разному связываются культура и пространство. Заметим, что в основном культурное пространство сравнивается с пространством культуры как неким вместилищем, в котором культура находится. Разумеется, географические, климатические, политические, экономические факторы кардинально влияют на культуру, определяя ее территориальную специфику. И все же, когда мы говорим о культурном пространстве, мы должны говорить о том, что возникающая культура создает особое пространство, изменяет его, активно влияет на культуру и таким образом воздействует на культуру, его породившую [4].

Культурное пространство – это пространство, возникающее благодаря объединению и взаимодействию ценностей культуры. Именно взаимосвязь этих ценностей и является основанием для возникновения своеобразной духовной атмосферы, воздействующей на людей, дышащих этой атмосферой. В этом случае мы говорим не только о материализованных духовных ценностях, архитектурных и скульптурных памятниках, живописи, литературе, музыке, но и о непредметном олицетворении ценностей в поведении, характере и поступках, в сознании, эмоциях и чувствах, в отношении людей друг к другу.

Под элементами культурного пространства обычно понимают объекты культуры (музейные и театральные учреждения, галереи), субъекты (люди творческих профессий, художественные группы, ансамбли) и культурные события (экспозиции, фестивали, концерты, конкурсы и олимпиады). Без сомнения, развитие культурного пространства невозможно без использования художественных ценностей, которые были накоплены и приобретены обществом за время своего существования [1].

Это культурное пространство не всегда и не во всех отношениях совпадает с географическим, региональным и административным пространством. Кроме того, в одном и том же месте несколько культурных пространств, порожденных различными наборами ценностей, могут сосуществовать и взаимодействовать. Это особенно относится к крупным городским центрам, в которых сосредоточено богатство и разнообразие культурных ценностей. Культурное пространство этих центров динамично, многомерно, многослойно [3].

Донбасс – один из самых великолепных культурных регионов, его культурное пространство очень многослойно и динамично. Как и во всех крупных культурных регионах, оно неоднородно, и в то же время характеризуется определенной гармонией.

Особенность этого пространства во многом определяется культурными значениями воды, широкими степями, открытым небом, дополняется взаимосвязью с ними камня и металла домов, скульптур, архитектурных памятников. Все это вместе и составляет ценности региональной культуры, формируя основы его духовной атмосферы.

В то же время культурное пространство Донбасса состоит из множества образовавшихся пространств, порожденных многовековыми воплощениями духа в вещественности архитектурных, скульптурных, музейных ценностей, библиотек и т. д.

В итоге мы становимся обладателями мощной концентрации культуры большого исторического края. С одной стороны, культуры разных времен, с отличными стилями и ценностями, с другой – при взаимодействии этих ценностей с преобладанием характерных видов, современных процессов и явлений культуры. Вещественные и реальные воплощения духа, материальные открытия гармонии, ясности связаны с многовековым образованием ценностей культурной памяти, ценностей истории и традиций родного края с самого его возникновения [2].

Причем, в общем культурном пространстве присутствуют и взаимодействуют российские, украинские, греческие, польские, немецкие, еврейские и другие культурные истоки. Это И. Бунин, В. Немирович-Данченко, К. Паустовский, А. Чехов, М. Матусовский, А. Фильберт, выдающиеся актеры и режиссеры П. Саксаганский, И. Карпенко-Карый, М. Садовский, Н. Мащенко, П. Луспекаев, М. Голубович, эстрадный певец Ю. Богатиков, выдающийся художник А. Куинджи и так далее.

Духовные ценности разных времен, классов и категорий в нашем регионе со временем только крепнут и проявляются в различных культурных формах. Именно так и складывается образ жителей Донбасса, культурных образованных людей, которые проявляют свою культуру по отношению к своему краю, к городам и селам, к человеческому обществу.

На данный момент Донбасс является именно таким культурным центром, где различные народы своими усилиями и стараниями сформировали и создали новый мир, средоточием, в котором сформировалась своя культурная общность народов на основе русского языка и русской культуры. Культурные пространства прежнего Донбасса живут другой жизнью, чем раньше, но живут в современных городах.

Для сохранения единого культурного пространства Донбасса необходимо уважение к своим традициям и наследию, тщательная интеграция новых культурных ценностей в это культурное пространство, умелое объединение новых культурных пространств местного значения, и, конечно же, отстаивание своих интересов, противодействие тому, что способно разрушать и уничтожать культурные пространства любых центров культуры, сопротивление антикультурным намерениям и действиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воеводин, А. П. Социальный закон // Учен. зап. Крив. федер. ун-та им. В. И. Вернадского. Серия: Философия. Политология. Культурология. – 2017. – № 3. – Т. 3 (69). – С. 3–17.
2. Лобовикова, Е. А. Духовно-нравственная культура как основа социализации / Е. А. Лобовикова // Высшее образование для XXI века: проблемы воспитания : материалы Междунар. науч. конф. (Москва, 14–16 дек. 2017 г.). – Москва, 2017.
3. Лобовикова, Е. А. Специфика социальных коммуникаций в информационном пространстве г. Луганска / Е. А. Лобовикова // Морская отрасль в контексте социальных процессов: технологии, риски, ценности : сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. – Керчь, 2015. – С. 19-24.
4. Ляпкина, Т. Ф. Культурное пространство в региональной культурологии : учебное пособие / Т. Ф. Ляпкина. – СПб., 2006. – 151 с.

**СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПАРОНИМОВ В СИСТЕМЕ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Явление паронимов привлекает внимание ученых на протяжении многих веков. Будучи одной из актуальных проблем современного языкознания, паронимия рассматривалась с различных точек зрения представителей философии, психологии, стилистики, лингвистики.

Серьезное исследование паронимических и паронимических явлений, паронимических конструкций в частности, началось только в 60-х годах XX столетия. В связи с этим, вопрос о паронимическом явлении остается на сегодняшний день одним из наиболее дискутируемых и недостаточно исследованных. Как известно, паронимы – пары, реже группы слов, которые вследствие звукового сходства, а иногда и частичного совпадения морфологического состава, могут использоваться в речи с определенными семантическими-стилистическими установками. В роли паронимов могут также выступать фразеологические единицы и синтаксические конструкции.

В английском языке это стилистическое явление изучено недостаточно полно. О чем свидетельствует наличие в современной лингвистике противоречивых взглядов на проблему паронимии, стремление выявить новые подходы к изучению этого явления, найти как можно более адекватные способы описания паронимических отношений между словами. В лингвистической литературе отсутствует всестороннее освещение дефиниции паронимов, в каждом исследовании предлагаются свои определения, исследуется ограниченное количество вопросов, по-разному интерпретируются лексико-семантические контакты в группах созвучных слов. Отсутствие комплексного подхода к изучению явления паронимии объясняется структурной и функциональной неоднородностью этого явления.

Определение сути явления паронимии в области стилистики, обозначения факторов, механизмов и функций, которые побуждают к актуализации в речевой деятельности смыслового взаимодействия формально подобных, но семантически разнородных единиц, представляют собой значимый научный и практический интерес.

Актуальным остается вопрос определения паронимии, отношения данного явления со смежными понятиями, а также вопрос семантического и прагматического анализа паронимии в области стилистики. Исследуя проблемы паронимии, находятся множество высказываний и явлений того, что эти слова паронимы, хотя определить это явление, к сожалению, не просто, поэтому лингвисты по-разному трактуют его. В отечественном языкознании паронимическое слияние рассматривалось как некое нарушение речевой нормы. Про изучение негативных факторов языка неоднократно писали В. В. Виноградов, Г. С. Винокур, Ш. Балли и Л. В. Щерба. Щерба писал о необходимости пристального изучения «негативного языкового материала», ошибках речи, которые «особенно показательны потому, что они и раскрывают механизм этих (словообразовательных) процессов; они чаще всего дают ключ к пониманию причин исторических изменений в языке [4].

Про необходимость исследования языковых патологий писал Ш. Балли, который обращал внимание на то, что языковеды должны интересоваться огрехи, которые происходят в речи «в силу скрытого стремления заполнить недостатки правильной речи» [1].

Подводя итоги можно сказать, что паронимы играют важную роль в изучении стилистики и лингвистики в целом. Отечественные и зарубежные лингвисты настаивают на более глубоком изучении данной темы, так как она является «ложным другом переводчика» и не позволяет передать главный смысл и точную цель высказывания. Совмещение или неправильное употребление паронимов может привести к грубым лексическим ошибкам, или каламбурам, а также стать причиной комической ситуаций. То есть, необходимо отметить, что, употребляя пароним в речи нужно быть достаточно осторожным, чтобы фраза не оказалась абсурдной. Но, вместе с этим, употребление паронимический конструкций способствует углублению семантики текста, придает ему выразительности, а каждый из компонентов паронимической конструкции приобретает значимость, становясь неповторимым. Таким образом, достигается индивидуальность стиля писателя и текст приобретает эмоционально-семантическую нагрузку. Так что вполне закономерен вывод исследователей о том, что паронимические конструкции привели к возникновению и актуализации звуко-смысловых ассоциаций на фонетическом, лексико-семантическом, структурно-грамматическом уровнях и образной структуре тропов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка: учеб. пособие / Ш. Балли; пер. с фр.: Вентцель Е. В., Вентцель Т. В., ред. Будагова Р. А. – М. : Изд-во иностр. лит., 1955. – 416 с.
2. Вишнякова, О. В. Паронимы современного русского языка / под ред. Розенталя Д. Э. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1984. – 352 с.
3. Мейе, А. Введение в сравнительное изучение индоевропейских языков / А. Мейе. – М. : Эдиториал УРСС, 2018. – 512 с.
4. Щерба, Л. В. Избранные издания по языкознанию и фонетике / Л. В. Щерба. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1958. – 182 с.

УДК 791.43.049.1.067

***М. Ю. Томах,
г. Алчевск***

ЛОКАЛИЗАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ РОЛЕВЫХ ВИДЕОИГР КАК ПРОЦЕСС МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Компьютерные игры – это быстро развивающаяся индустрия, чьи продукты представлены на международном рынке. Чтобы адаптировать их, проводится языковая локализация. Это комплексный процесс, который требует соотносить текстовые элементы с аудиовизуальным содержанием и следить за тем, чтобы отдельные части массива информации не противоречили друг другу. Одним из самых ярких примеров является адаптация компьютерной ролевой игры, которую нередко сравнивают с художественным переводом литературного произведения. Задача данной статьи состоит в определении целей локализации компьютерных ролевых видеоигр как части межкультурной коммуникации и сравнении их с задачами перевода.

В точности определить цели игровой локализации позволяет внимательное рассмотрение ее объекта. В данном случае в его роли выступают компьютерные игры. Как и литературные произведения, они подразделяются на жанры. Каждый из них имеет свои стилистические особенности и предусматривает использование определенных лексических единиц. Например, существует жанр «экшен», который характерен динамичным развитием событий. Для таких игр языковая локализация чаще всего

минимальна, поскольку означает всего лишь применение давно устоявшейся лексики, от игры к игре обозначающей одни и те же действия. Сюжет может поместиться на одной печатной странице, и допущенные в нем неточности или намеренные упущения по большому счету никак не повлияют на пользовательский опыт. Это одни из самых простых продуктов компьютерной индустрии, которые требуют только сохранения активного словаря, то есть одних и тех же терминологических единиц, применяющихся в конкретном жанре.

Совершенно иная ситуация с ролевыми видеоиграми, которые и являются наиболее популярным продуктом компьютерной индустрии, следовательно, требуют тщательного анализа и разбора перед фактической локализацией. Стоит уточнить, что она состоит из многих этапов, и языковой не всегда является ведущим. Для адаптации продукта на другом национальном рынке изменению может подвергнуться графическая составляющая, вплоть до выбора другой цветовой схемы, иного изображения важных для сюжета элементов, которые в определенных культурах могут считаться непонятными или даже оскорбительными [5]. Это необходимо, чтобы избежать конфликта с локальным рынком и сохранить у реципиента понимание оригинала в любой стране.

Ролевые игры – это сложный массив информации, который представлен пользователю с помощью разных языковых и неязыковых средств. У таких игр есть собственный сюжет, персонажи и целый мир со своими культурно-историческими особенностями. Готовый к локализации продукт всегда проходит предварительную глобализацию для устранения конфликтных моментов [4] и состоит из видео, аудио, текста и графических элементов, которые взаимодействуют с пользователем во время всего игрового процесса. Языковая локализация применяет принципы художественного перевода, так как именно они помогают максимально сохранить оригинал, передавая его стиль, смысл и некоторые важные особенности. Именно поэтому два понятия довольно часто объединяют в одно и присваивают локализации цели перевода. Это в корне неверно.

Языковая локализация программного обеспечения предусматривает полное устранение национальных особенностей исходника, включая реалии и уникальные культурно-исторические лексические значения. Но в случае с ролевой видеоигрой, тем более, если она основана на литературном произведении, процесс осложняется необходимостью сохранения не только цели коммуникации, но и оригинального стиля, сюжета игры. Ярким примером такой локализации служит ролевая видеоигра *The Witcher 3: Wild Hunt*, основанная на книжной серии польского писателя-фантаста Анджея Сапковского. Подчеркнем, что локализация не может вредить игровому процессу, пониманию сюжета и влиять на взаимодействие пользователя с игровым интерфейсом. Чтобы этого не допустить, принципы художественного перевода применяются избирательно.

Главной технической особенностью языковой локализации, которая отличает ее от перевода, является средняя длина слов для каждого текстового блока. Выбор лексических единиц в языке реципиента ограничен минимально и максимально допустимым количеством символов на один текстовый блок или даже строку. Этот визуальный элемент настраивается программистами и не подвергается изменению ни в одной из последующих локализованных версий игры. Поэтому специалисты, занимающиеся локализацией, вынуждены соблюдать установленные ограничения. Если этого не делать, текст может отображаться некорректно и мешать работе других смежных элементов, следовательно, препятствовать нормальному взаимодействию пользователя с игрой и нарушать понимание сюжета. Это становится причиной избирательного соблюдения переводческих правил.

Локализация отличается от художественного перевода именно тем, что адаптирует игру к иным национальным особенностям. Одним из важнейших принципов художественного перевода является перенос национальной специфики, всех сложных реалий, даже тех, которым нельзя найти эквивалент в языке реципиента. В том числе это осуществляется с помощью описательного метода, который недоступен в случае с локализацией.

Исходя из этого, локализация – это адаптация готового продукта на другом национальном рынке [3, с. 1]. При этом художественный перевод означает вид творчества, в процессе которого произведение, существующее на одном языке, воссоздается на другом. Если сравнить эти определения, становится ясно, что перевод всегда опирается на источник, а локализация – на реципиента.

Это позволяет выделить две основные цели игровой локализации:

- адаптация продукта на рынке реципиента с устранением любых национальных и региональных особенностей источника;
- сохранение целостности сюжета, стиля оригинала, игрового процесса и взаимодействия пользователя с игровым интерфейсом.

Компьютерная ролевая видеоигра – это сложный объект языковой локализации, всегда требующий предварительного изучения. Как и литературное произведение, он имеет свой стиль и сюжет, линию повествования. Локализация использует принципы художественного перевода, которые помогают не исказить оригинал, сохраняя его ключевые особенности.

В заключение подчеркнем, что локализация и перевод схожи, но не являются и не могут считаться тождественными. Строгое следование переводческим правилам может привести к нарушению игрового процесса и взаимодействия пользователя с игровым интерфейсом. Адаптивное применение упомянутых в статье принципов и специфические экстралингвистические знания помогают переводчику локализовать игру на рынке реципиента без искажения смысла и сюжета оригинала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комиссаров, В. Н. Общая теория перевода: учебное пособие / В. Н. Комиссаров. – Издательство ЧеРо, 1999. – 136 с.
2. Bert Esselink. A Practical Guide to Localization. / Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000. – 488 p.
3. A Quick Guide to Localizing Games for Global Markets. – Платформа игровой локализации Transifex. – Режим доступа: <https://www.transifex.com/resources/game-localization-guide/>.
4. Globalisation in Software Design: Graphical images. – Свободный офисный пакет приложений Open Office. – Режим доступа: http://www.openoffice.org/specs/collaterals/guides/I18n_in_Software.html#mozTocId574537.
5. Localizing Images: Cultural Aspects and Visual Metaphors. – Разработчик программного обеспечения Adobe. – Режим доступа: <https://www.slideshare.net/samarthavashishtha/localizing-images-cultural-aspects-and-visual-metaphors>.

**ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

Расширение международных контактов, процессы глобализации, которые затрагивают все сферы жизни человека, развитие новых коммуникационных технологий приводят к постоянному расширению личных и деловых международных контактов между людьми. Главная цель любого коммуникативного процесса – желание быть понятым своим партнером, что подразумевает под собой необходимость максимально полно и точно донести свою информацию, знания и опыт до собеседника. С этой целью человеку необходимо иметь знания, обладать навыками и умениями для создания и поддержания коммуникативного акта на иностранном языке, а также положительным отношением к наличию разных этнокультурных групп, что будет способствовать межкультурной коммуникации. Все это сводится к формированию наличия у человека межкультурной компетенции, максимальное формирование и развитие которой связано с профессиональным обучением. Иноязычное общение становится существенным компонентом профессиональной деятельности специалиста, и иностранный язык рассматривается не только как средство межкультурного общения, но и как средство приобретения специальных знаний. Основной и самой важной целью обучения является формирование у будущего специалиста такого уровня языковой компетенции, который позволит пользоваться языком, как в повседневной, так и в профессиональной деятельности.

С этой целью в программу высшей школы и внедрен английский язык как непосредственный инструмент международной коммуникации, предполагающий овладение теоретическими знаниями о системе изучаемого языка, особенностях его функционирования применительно к различным сферам речевой коммуникации, а также овладение практическими навыками общения на межкультурном уровне. Такая способность осуществлять общение на иностранном языке с учетом разницы культур и стереотипов мышления в различных сферах бытового и профессионального плана и понимается под межкультурной компетенцией.

А. А. Крылов дает наиболее полное определение, указывая, что межкультурная компетенция представляет собой совокупность знаний, навыков и умений, при помощи которых индивид может успешно общаться с партнерами из других культур, как на бытовом, так и на профессиональном уровнях. Например, практическим выражением межкультурной компетенции могут служить знания о том, что, к примеру, в Англии не принято спрашивать у собеседника, сколько он зарабатывает, сколько заплатил за какую-то вещь, не следует также задавать вопросов личного характера (о возрасте, семейном положении, о доходах, о состоянии здоровья и т. д.) [4].

А. В. Новицкая определяет межкультурную коммуникативную компетенцию как «способность передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирать коммуникативное поведение применительно к различным сферам, ситуациям общения, с учетом адресата и стиля» [5, с. 219].

По мнению Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, межкультурная компетенция является способностью, позволяющей личности реализовать себя в рамках диалога культур, т. е. в условиях межкультурной коммуникации [1, с. 118].

К. Кнапп определяет межкультурную компетенцию как способность эффективно и адекватно общаться в различных культурных контекстах представителям разных культур. Он выделяет такие компоненты этой способности, как: общие знания об отношениях между культурой и коммуникацией; специфическое знание моделей и коммуникативных действий в своей собственной и в изучаемой культуре, языке; набор стратегий для решения возникающих в процессе коммуникации трений и проблем. К. Кнапп утверждает, что формирование межкультурной компетенции представляет собой пожизненный процесс, поскольку не существует какого-либо момента, при котором человек становится полностью компетентным для межкультурного взаимодействия. Таким образом, важно уделять как можно больше внимания процессу развития человека, который приобретает необходимые знания, навыки и отношения, и развитию аспектов межкультурной компетенции [6].

В свою очередь, А. Фантини определяет межкультурную компетенцию как совокупность способностей, которые необходимы для обеспечения эффективного взаимодействия с носителями другого языка и культуры, отличающейся от своей. Эффективное взаимодействие предполагает формирование собственного мнения о себе как пользователя иностранного языка и участника межкультурной коммуникации (взгляд со стороны), а также того, как воспринимают это межкультурное взаимодействие носители иностранного языка и культуры (т. н. культурный инсайдерский или этнический взгляд). К компонентам межкультурной компетенции А. Фантини относит: набор характеристик участников коммуникации (гибкость мышления, юмор, терпение, открытость, интерес, любопытство, сочувствие, терпимость к двусмысленности), три области для успешной коммуникации (способность установить и поддерживать отношения; способность общаться с минимальной потерей или искажением смысла; и способность сотрудничать для выполнения задач взаимного интереса или в условиях необходимости), четыре измерения межкультурного взаимодействия (знания, положительное отношение, навыки и осведомленность об иностранном языке в равной степени, как и об иноязычной культуре), непосредственно знание целевого (иностранного) языка и уровня его развития. Все вышеперечисленные компоненты, по мнению автора, при их практическом применении способствуют пониманию сущности межкультурной компетенции и ведению успешной межкультурной коммуникации с представителями другой культуры.

Л. И. Корнеева считает, что межкультурная компетенция подразумевает понимать, ценить и уважать факторы, обусловленные культурой и влияющие на восприятие, мышление, оценку и действия, как свои, так и других людей, и, исходя из этого, умения строить новую схему действия. Это проявляется в межкультурном взаимопонимании, в коммуникативном и поведенческом приспособлении к поведению представителей другой культуры и в построении новых образцов поведения, базирующихся на ценностях и нормах разных культур [3, с. 56].

Д. Диардорфф считает межкультурную компетенцию способностью эффективно и адекватно общаться в межкультурных ситуациях на основе знаний своей культуры и навыков общения, поскольку партнеры по коммуникации приносят с собой свои собственные культурно специфические коммуникативные нормы и способы поведения. Поэтому, в межкультурном взаимодействии, коммуниканты должны самостоятельно

определить, совместимы ли с их нормы и модели поведения с нормами и моделями поведения партнеров по коммуникации [7].

По мнению Хаймса, межкультурная компетенция является совокупностью умений и навыков по использованию языка с другими участниками коммуникативного взаимодействия в соответствии с социальным контекстом и ситуацией, в которой протекает коммуникативный процесс, и совокупностью способностей (не всегда осознанной) человека определять психологическое состояние, как свое, так и собеседника. Хаймс утверждает, что, несомненно, важным является и развитие языковой компетенции, так как человек обязан вначале научиться понимать предложения иностранного языка, знать правила грамматики и принципы построения речи [8, с. 283].

Таким образом, анализ различных исследовательских мнений показывает, что межкультурная компетенция трактуется по-разному. Одни исследователи рассматривают ее как способность людей разного пола и возраста мирно и без взаимной дискриминации существовать в одном обществе, другие – как способность участвовать в чужой до этого культуре, третьи – как идентичность, объединяющую знания и образцы поведения, в основе которых лежат принципы многообразия мышления и осознания культурных процессов.

В связи с этим возникает проблема отбора содержания образования, поиска эффективных методов и средств обучения, форм организации педагогического процесса, направленных на формирование межкультурной компетентности студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку.

Изучение фактического состояния процесса обучения английскому языку в медицинском вузе и проблемы формирования межкультурной компетенции будущего специалиста позволило выявить ряд противоречий:

- между необходимостью формирования межкультурной компетенции современного специалиста как условия его профессиональной подготовки и недостаточной обоснованностью и обобщенностью содержания и структуры межкультурной компетенции в современной педагогической науке;

- между необходимостью сформировать межкультурную компетенцию студентов медицинского вуза в процессе обучения иностранному языку и недостаточной разработанностью содержания, методов и форм обучения, позволяющих успешно сформировать данное качество личности.

Поэтому, на сегодняшний день преподаватели английского языка ориентированы на то, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого студента, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому учащемуся проявить свою активность, активизировать познавательную деятельность в процессе обучения английскому языку, и, в итоге, достигнуть сформированности межкультурной компетенции, то есть такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры, ознакомиться с традициями и культурными особенностями представителей другой культуры и усвоить присущие им модели поведения, не утрачивая собственной культурной идентичности в разных ситуациях бытового и профессионального общения. В этом случае, если делать акцент на профессиональные взаимоотношения, студенты должны уметь реализовать речевое намерение, позволяющее установить контакт и взаимопонимание с другими специалистами; знание структурных элементов языка (грамматики, словообразования), необходимых для коммуникации и умение пользоваться ими в различных ситуациях общения; знание ряда речеорганизующих формул-клише, владение которыми является неотъемлемым в ситуациях профессионального общения.

Изучение профессиональной терминологии имеет первостепенную важность при подготовке будущего специалиста. Студенты медицинского вуза должны быть обучены и знать определенные морфемы, характерные для медицинского английского языка (суффиксы -itis, -osis/asis в таких терминах, как appendicitis, tuberculosis и др.), владеть английской медицинской терминологической и общенаучной лексикой, знать определенные сокращения, принятые в медицинском английском языке (GP, TB), а также владеть фонетической и грамматической системой общелитературного английского языка.

Несомненно, хороший медицинский специалист должен знать особенности системы здравоохранения в родной стране и за рубежом, различные типы медицинских учреждений, иметь представления о статусе врача и медицинской сестры в разных странах, о различиях в проведении научно-исследовательской работы, организации лекций и дискуссий, а также традициях, обычаях, культуре других стран в целом.

Медицинским специалистам следует понимать, что объемы значений понятий staff nurse (штатная медсестра), registered nurse (дипломированная медсестра), charge nurse (старшая медсестра), practice nurse (практикующая медсестра), scrub nurse (операционная медсестра) в английском и русском языках не всегда совпадают, так как в разных странах медсестры выполняют разные функции и имеют различное образование и статус. В разных странах отличаются также образование, функции и обязанности таких медицинских специалистов, как врач общей практики (general practitioner), физиотерапевт (physical therapist), трудотерапевт (occupational therapist), эрготерапевт (ergo therapist), социальный работник (social worker), парамедик, спасатель (paramedic) и др.

Межкультурная компетенция специалиста не будет сформирована без наличия способности и желания общаться с представителями других культур, умения устанавливать и поддерживать международные контакты, строить межличностные взаимоотношения с зарубежными коллегами. Умение общаться и хорошие межличностные взаимоотношения являются залогом успешной международной профессиональной и научной деятельности.

Для установления и поддержания успешных взаимоотношений с зарубежными коллегами многими исследователями считается необходимым тренировать определенные техники и стратегии ведения беседы (conversational techniques and strategies), а также желательные навыки (soft skills) – навыки использования определенных фраз, необходимых в той или иной социокультурной ситуации [2].

Личностный компонент межкультурной компетенции медицинских работников включает особые личностно-профессиональные качества, необходимые медицинским работникам в международной коммуникативной деятельности, такие как активность, креативность, критическое мышление, уверенность, ответственность, рефлексивность, а также эмоции и речевое поведение – стиль и манеру общения, выступления перед аудиторией, представления результатов своих научных достижений.

Для формирования и развития должного речевого поведения говорящего, решающую роль в подборе материала играют практическая речевая направленность и ситуативность заданий. Коммуникативно-значимый материал, усвоенный с помощью упражнений на воспроизведение, осмысление-имитацию, выбор-подстановку, моделирование по образцам, трансформацию, далее выносится в коммуникативные упражнения и ситуативные игры, отличительная особенность которых – наличие значимой речевой задачи. Например: «Расспросите маму ребенка...», «Попросите больного...», «Пригласите иностранных гостей...», «Объясните медсестре...», «Поставьте диагноз...», «Дайте совет пациенту...», «Поздравьте главврача...» и т. д. Именно благодаря наличию речевой задачи грамматическая форма и значение лексических единиц

усваиваются одновременно с их функцией. Таким образом, для реализации речевой задачи при разыгрывании определенной ситуации обязательным условием является создание конкретной жизненной проблемы и имитация реальных жизненных условий. Только так может быть создана среда для появления естественного речевого намерения у обучающегося. Коммуникативное задание, которое будет стимулировать студента привести названия букв или чисел, что, на первый взгляд может показаться скучным и однообразным, возможно сформулировать следующим образом: «Вы присутствуете на лекции коллеги из Швеции. Вас очень заинтересовал материал его презентации. Ваш коллега готов отправить этот материал Вам по почте. Продиктуйте ему по буквам Ваш электронный адрес и обменяйтесь с ним номерами телефонов».

Важная роль при составлении комплекса упражнений отводится смысловой значимости и целостности учебных материалов. Упражнения должны носить многофункциональный характер, то есть, параллельно тренировать лексические, грамматические и фонетические явления, когда студент выполняет определенную речевую задачу. В системе таких упражнений одна речевая единица должна повторяться и обыгрываться в разных ситуациях несколько раз. Все упражнения должны быть связаны единым контекстом общения. Например: «Скажите, какие врачи лечат детские заболевания, заболевания внутренних органов, болезни сердца, психические заболевания, болезни глаз» (фонетическая тренировка); «Какие еще специалисты работают в вашей поликлинике?» (повторение лексики); «Лечением каких заболеваний они занимаются?» (тренировка грамматических конструкций Present Simple или Gerund); «Обсудите в парах ваше последнее обращение к врачу» (формирование навыков диалогической речи + закрепление лексики, грамматики); «Расскажите группе, как врач Вас осматривал, какие отклонения от нормы он выявил» (развитие навыков монологической речи с акцентом на закрепление новой активной лексики); «Обсудите в группах из 3-4 человек, какие заболевания можно диагностировать при следующих симптомах...» (развитие навыков просмотрового и изучающего чтения текста + комплексное закрепление других языковых и речевых навыков).

Домашние задания также должны постоянно включать в себя элементы творчества. Например, студенты могут изготовить визитную карточку врача (хирурга, стоматолога) на свое имя с реквизитами рабочей клиники; подготовить лекцию об анатомических структурах тела или физиологических процессах в тканях; написать статью в медицинскую газету или материалы для стенда в поликлинике о симптомах, лечении и профилактике заболеваний (с максимальным использованием активного словаря урока); составить диалог между врачом и пациентом или фармацевтом и посетителем, по аналогии с образцом; в соответствии с собственным индивидуальным планом прочесть дополнительную литературу на заданную медицинскую тему и подготовить презентацию с анализом прочитанного для защиты на занятии.

Таким образом, при формировании коммуникативной компетенции реализуется творческий потенциал обучающихся, развивается их воображение, фантазия, мышление; у студентов возникает внутренний мотив говорения на иностранном языке благодаря естественному желанию выразить свое мнение и принять личное участие в решении значимой для них потенциальной проблемы. Работа с профессиональной терминологией способствует повышению качества управления учебным процессом по обучению иностранному языку и соответственно освоению иноязычной лексики по специальности. Специалист в любой отрасли, легко ориентирующийся в нормах профессионального этикета и профессиональной терминологии, будет готов к продуктивному общению и будет уверен и более успешен в профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
2. Грязнова, М. А. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция медицинских специалистов / М. А. Грязнова // Вестн. Омск. ун-та. – 2012. – № 1. – С. 145-147.
3. Корнеева, Л. И. Межкультурная компетенция как условие успешной профессиональной деятельности российских менеджеров / Л. И. Корнеева // Вестн. УГТУ-УПИ. – 2004. – No10. – С. 54-61.
4. Межкультурная компетентность в современной коммуникации / А. В. Крылов. – Режим доступа: http://www.rae.ru/forum2012/273/1605_
5. Новицкая, А. В. Формирование межкультурной компетенции в различных видах межкультурных контактов / А. В. Новицкая // Гуманитарные науки: сб. науч. трудов / под ред. Н. П. Клушиной, Б. М. Синельникова, Ю. П. Ветрова. – М.: Ставрополь: Изд-во ГОУВПО Сев. Кав. гос. техн. ун-та, 2008. – С. 211-221.
6. Analyzing Intercultural Communication / ed. by K. Knapp. – Berlin; New York; Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1987. – 319 p.
7. Deardorff, D. K. Theory Reflections: Intercultural Competence Framework/Model / D. K. Deardorff. – Режим доступа: http://www.nafsa.org/_/File/_/theory_connections_intercultural_competence.pdf_
8. Hymes, D. H. On Communicative Competence / D. H. Hymes. – Режим доступа: http://wwwhomes.unibielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf_

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ
И СОВРЕМЕННЫЕ ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**

УДК 008:159.923:61-057.875

*Л. И. Бахтиярова, С. Н. Землякова,
г. Луганск*

**РОЛЬ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ**

Роль общения в формировании личности огромна. Потребность в общении является фундаментальной для человека. Общение выступает неотъемлемым элементом бытия людей, является важнейшим условием полноценного формирования и развития личности [1, с. 77–90].

Общение для человека – это его среда обитания. Без общения не может существовать ни отдельный человек, ни человеческое общество как целостная система. Без общения невозможно формирование личности человека, его воспитание, интеллектуальное развитие. Общение необходимо людям как в процессе совместной трудовой деятельности, так и для поддержания межличностных отношений, отдыха, эмоциональной разгрузки, интеллектуального и художественного творчества.

Общение представляет собой сложный процесс установления и развития контактов между людьми. Главным в общении является не заучивание правил, а владение культурой взаимоотношений и культурой речи для того, чтобы кратко и точно, выразительно и доходчиво передать собеседнику свою мысль. В нем раскрываются такие ценности, как чуткость, отзывчивость, доброта, сопереживание и понимание. Все эти ценности неразрывно связаны с культурой поведения, т. е. с такими поступками и формами общения людей, которые основаны на нравственности, эстетическом вкусе, а также соблюдении определенных норм и правил.

Общение существует не только в силу общественной необходимости, но и личной необходимости индивидов друг для друга. В общении индивид получает не только рациональную информацию, формирует способы мыслительной деятельности, но и посредством подражания и заимствования, сопереживания и идентификации усваивает человеческие эмоции, настроения, формы поведения.

В результате общения достигается необходимая организация и единство действий индивидов, входящих в группу, осуществляется рациональное, эмоциональное и волевое взаимодействие индивидов, формируется общность чувств, мыслей и взглядов, достигается взаимопонимание и согласованность действий, характеризующие коллективную деятельность.

Так как общение представляет собой довольно сложный и многогранный процесс, его изучением занимаются представители различных наук – философии, социологии, культурологии, психологии и лингвистики.

Общение представляет собой процесс взаимодействия личностей и социальных групп, в котором происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, навыками и результатами деятельности. В процессе общения передается и усваивается социальный опыт, происходит изменение структуры и сущности взаимодействующих субъектов, формируется разнообразие человеческих индивидуальностей, происходит социализация личности.

Общение во всех его формах и жанрах позволяет человеку в готовом виде получать

социальный опыт, осмысленный и систематизированный предшествующими поколениями. В общении происходит овладение духовной, интеллектуальной и материальной культурой, познание человеком мира и самого себя, а в результате этого – социализация личности и корректировка поведения человека.

Межличностное и профессиональное общение – это неотъемлемые части, которые неразрывно связаны между собой. Связующим звеном между ними является культура, которая играет большую роль в формировании этих двух направлений. Поскольку эти два направления почти не имеют сходств, культура служит в первую очередь не звеном, а основным стержнем, который формирует всеобщее понимание, а затем уже общение, без которого в наше время невозможно обойтись.

Профессиональное общение представляет собой речевое взаимодействие специалиста с другими специалистами в ходе осуществления профессиональной деятельности.

В профессиональной культуре общения становится особенно высокой роль социально-психологических характеристик речи, таких как соответствие речи эмоциональному состоянию собеседника, деловая направленность речи, соответствие речи социальным ролям. Речь является средством приобретения, осуществления, развития и передачи жизненных и профессиональных навыков.

Культура профессиональной деятельности во многом определяет ее эффективность, а также репутацию организации в целом и отдельного специалиста.

Культура общения составляет важную часть профессиональной культуры, а для таких профессий, как преподаватель, журналист, менеджер, юрист – ведущую часть, поскольку для этих профессий речь является основным орудием труда.

В профессии же врача культура речи играет немного иную роль, так как умение говорить таит в себе скрытый смысл, в котором заключается как выздоровление пациента, так и ухудшение его здоровья и самочувствия. Профессиональная культура, включая владения специальными умениями и навыками профессиональной деятельности, культуру поведения, эмоциональную культуру, общую культуру речи и культуру профессионального общения, позволяющую самовнушить пациенту то, что его шансы поправиться очень велики и, самый главный момент, его выздоровление – это лишь усилия самого пациента. Необходимо дать ему возможность поверить в себя и поддержать в его первых шагах.

Специальные медицинские навыки приобретаются в процессе профессиональной подготовки. Например, искусство беседы с больным, умение вести диалог с пациентом требует не только желания врача, но и, в определенной степени, таланта. Врач должен уметь не только слушать, но и слышать пациента. За тысячелетия существования медицины искусство общения врача и пациента по-прежнему сохраняет большую значимость, если не первостепенность. Именно поэтому мы считаем, что обучение профессиональному общению должно пронизывать весь учебный процесс на протяжении всех лет обучения.

Современная система высшего образования направлена на формирование у студентов-медиков необходимых умений и навыков, учитывающих общественные инновации, а не ограничиваться воспроизводством уже существующих норм, обычаев и ценностей. Во время профессиональной социализации студенты-медики приобретают знания, способности, поведенческие модели, а также формируется этическая культура будущего врача [5, с. 184–188; 6, т. 6, с. 159].

Общая культура врача предусматривает нормы речевого поведения и требования к речи в любых ситуациях общения, культура профессионального общения характеризуется

рядом дополнительных по отношению к общей речевой культуре требований.

Культура поведения медика формируется в соответствии с этическими нормами общества. Эмоциональная культура включает умение регулировать свое психическое состояние, понимать эмоциональное состояние собеседника, управлять своими эмоциями, снимать волнение, преодолевать нерешительность, устанавливать эмоциональный контакт.

Для проявления доверия к врачу имеет значение первое впечатление, возникающее у пациента при встрече с ним. При этом значение для человека имеет актуальная мимика врача, его жесты, тон голоса, выражения лица, вытекающие из предыдущей ситуации и не предназначенные для больного, употребление сленговых речевых оборотов, а также его внешний вид, а именно вербальные и невербальные средства общения. При работе с пациентами врачу важно обращать внимание на такие значимые при общении факторы, как громкость речи, ее темп, ритм, паузы. Громкая речь, а тем более в высоком темпе, воспринимается как первый признак конфликта и вызывает ответную агрессию, что очень важно знать и всегда помнить медицинскому работнику. Есть правило, согласно которому для выхода из такой ситуации речь отвечающего должна быть в два раза менее громкой.

Темп речи сам по себе также отражает эмоциональный настрой человека, чем выше он, тем более высок темп речи, и наоборот. Речевые характеристики: тон, темп, громкость, ритмичность, паузы и их длительность, используемая лексика (обеднённая речь, наличие упрощенных выражений, сленга, псевдопрофессиональных терминов) указывают на особенности характера, уровня образования и культуры, самочувствия пациента и многие другие особенности его личности. Под простотой общения понимают краткость, законченность фраз, содержащих понятные слова, что очень важно для пациента, а именно – простота общения.

Что касается невербальных средств общения, то именно медицинский работник должен уметь «читать невербальный язык коммуникаций». Умение понимать невербальные знаки общения и невербальные проявления, отражающие состояние, самочувствие больного, очень важны при наблюдении за пациентом. Следует научиться замечать такие формы невербального поведения, как межличностная дистанция (расстояние между собеседниками, которое стараются занять при разговоре), позы, жесты, мимику, взгляды и действия, сопровождающие речь, – вздохи, стоны, зевота, покашливание, т. е. звуки, которые произносит человек. Особый фактор – «жизненное пространство», или межличностная дистанция. У каждого человека существует свое собственное «жизненное пространство» – зона, которую он охраняет от вторжения окружающих. В процессе общения собеседники регулируют эту межличностную дистанцию. Чем более близкие теплые взаимоотношения между людьми, тем расстояние между ними при общении меньше, и, наоборот, чем отношения более холодные, формальные, официальные, тем больше психологическая дистанция между участниками психологического процесса общения. Врач может использовать знание о дистанции общения, так как сокращение дистанции вызывает ощущение более доверительного общения.

При общении с пациентом использование жестов, мимики, необычного тона и темпа речи должно быть сведено к минимуму.

Жизнь предъявляет к врачу на протяжении всей его практической деятельности порой значительные требования, но вместе с тем делает его труд действительно подвигом. А. П. Чехов, писатель и врач, не склонный к патетическим преувеличениям, тем не менее, не случайно подчеркивал эту особенность: «Профессия врача – подвиг. Она требует

самоотвержения, чистоты души и величия помыслов. Не всякий способен на это». С позиций настоящего времени последнюю фразу следует понимать в несколько ином смысле: тот способен, кто постоянно учится медицинскому искусству, профессиональному общению, воспитывает и совершенствует в себе все качества, необходимые современному врачу [2, с. 44–49; 4, с. 29–50].

Таким образом, культура общения является важной составляющей профессии врача. Успешное лечение зависит не только от профессионального мастерства врача, но и от его таланта общения с больными, с их родственниками, с коллегами, от этического и эстетического воспитания, культуры общения, которая выражается в умении держать себя скромно, тактично, но соблюдая собственное достоинство [3, т. 5, с. 1784].

ЛИТЕРАТУРА

1. Битянова, Р. М. Социальная психология / Р. М. Битянова. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 576 с.
2. Деонтология в медицине / под общ. ред. Б. В. Петровского. – М. : Медицина, 1988. – 352 с.
3. Живайкина, А. А. Текст как средство развития личности / А. А. Живайкина, И. В. Шилкина // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. – 2015. – Т. 5. – № 12. – С. 1784.
4. Лещинский, Л. А. Деонтология в практике терапевта / Л. А. Лещинский. – М. : Медицина, 1989. – 208 с.
5. Магауова, А. С. Личность студента в воспитательной системе вуза / А. С. Магауова // Вестн. Том. гос. университета. – 2006. – № 292-1. – С. 184–188.
6. Шелудько, О. С. Роль психологической подготовки будущего врача-стоматолога / О. С. Шелудько // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. – 2016. – Т. 6. – № 1. – С. 159.

УДК 81'25

***В. И. Васильева,
г. Луганск***

АНАЛИЗ ТОЧНОСТИ ВОССОЗДАНИЯ ИДИОСТИЛЯ КАДЗУО ИСИГУРО В ПЕРЕВОДАХ ЕГО ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ОДНА ИЗ ПОПЫТОК ОБОЗНАЧИТЬ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПЕРЕВОДА

Любое знаковое произведение искусства являет собой отражение индивидуальности его создавшей, которая, в свою очередь, не может быть проанализирована и понята вне породившей её историко-культурной среды. Подвижность этой среды, процессы в ней происходящие и провоцирующие изменения не только во внешней, но и во внутренней жизни творческой личности неизбежно и необходимо приводят к трансформации работ Художника. Любые заметные произведения искусства, открытия, достижения, любая речь, слово, любая вещь, образ действия, образ мысли только потому и становятся заметными, что отвечают потребностям и интересам общества в данное время и в данном месте и/или являются квинтэссенцией его сути в том или ином аспекте его живой жизни.

Таким образом, если мы намереваемся понять время, исходя не только из своего личного эмоционально, духовно и интеллектуально обусловленного опыта, но увидеть этот опыт как элемент в цельной картине бытия своего города, страны и всего мира, мы должны с уверенностью обратиться к выдающимся произведениям искусства. Также осознание социокультурных и филологических проблем образования невозможно без понимания общих проблем социума. В настоящее время то или иное общество всё больше становится просто обществом «тем» благодаря/по вине усиливающейся глобализации. Кажущиеся локальными и неповторимыми события из жизни отдельных людей, городов и

стран при вдумчивом анализе выступают как закономерность на фоне более масштабных происшествий, что каждый из нас может отследить по окружающим реалиям.

Исследование работ Кадзуо Исигуро в контексте вышеизложенных взаимосвязей представляет собой огромный интерес и отличается актуальностью. Британский писатель японского происхождения естественным образом создаёт произведения по принципу мультикультурности и подчёркнуто заявляет о своём стремлении писать понятно и близко для каждого, вне зависимости от национальности читателя и окружающей его культурной среды. Отмеченное самыми престижными наградами, творчество Исигуро поистине отражает дух времени, и глубинный его анализ позволяет обозначить многочисленные филологические и образовательные задачи, а также наметить и обосновать пути их решения.

Наша работа имеет своей целью описать феномен идиостиля на примере произведений Кадзуо Исигуро. В настоящий момент понятие идиостиля широко исследуется и углубляется, представляя большой интерес не только для специалистов, но и для широкого круга людей. Первыми же исследованием идиостиля занялись такие учёные как Ю. Н. Тынянов, Ю. Н. Караулов и В. В. Виноградов.

Единственный в своём роде, но и типичный представитель затерянных в субъективных времени и пространстве людей, пытающихся эмоционально отыскать и прочувствовать своё место в мире, Кадзуо Исигуро создаёт свой личный мир на бумаге с пронизывающей его темой прошлого, зыбкий мир, но и, как оказалось, не более зыбкий, чем повседневная реальность каждого из нас. Поэтому изучение его творчества является особенно своевременным и даёт возможность разобраться в вопросах различного уровня – от сугубо научных до мировоззренческих.

Данная работа подразумевает выполнение ряда последовательных задач:

1. Описание сущности идиостиля как явления;
2. Анализ идиостиля Кадзуо Исигуро на материале его романов;
3. Анализ восстановленного идиостиля в переводах романов писателя;
4. Сопоставление оригинального и восстановленного идиостилей.

Подобные работы исключительно актуальны для образовательной сферы, так как они делают очевидной необходимость рассмотрения оригинального текста с позиции идиостиля, а не отдельных его элементов. Воссоздание оригинального идиостиля требует от переводчика понимания языка и степени общего развития хотя бы в некоторой степени сопоставимой с уровнем автора. Разумеется, на практике рядовой переводчик не всегда сталкивается с текстами высокой художественной ценности, и поэтому воссоздание оригинального идиостиля не всегда может представляться чрезмерной сложностью. При наличии же серьёзной задачи и нацеленности на результат, переводчик неизбежно сталкивается с необходимостью всестороннего разбора произведения с переходом от анализа к синтезу и обратно. Наше исследование нацелено на теоретическое и практическое обоснование применения рассмотрения идиостиля в переводческой практике в качестве незаменимого этапа работы с художественным текстом. Без данного этапа позитивный результат работы переводчика представляется возможным лишь благодаря случайности и неконтролируемому наитию. Проведение данных разработок подразумевает под собой дальнейшее их применение как в переводческой практике, так и в процессе обучения будущих переводчиков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пестерев, В. Л. «Английское» в романном творчестве Кадзуо Исигуро / В. Л. Пестерев // Компаративистика: история и современность. СПб., 2008. – С. 5-25

2. Сидорова, О. Г. Британский постколониальный роман последней трети XX в. / О. Г. Сидорова. – Екатеринбург: Изд. Урал. ун-та, 2005. – 262 с.
3. Толкачев, С. П. Мультикультурный контекст современного английского романа: дис. д-ра филол. наук / С. П. Толкачев. – М., 2003. – С. 3-4.
4. Shaffer, B. W. Understanding Kazuo Ishiguro/ B. W. Shaffer. University of South Carolina Press, 1998.
5. Wong, Cynthia F. Kazuo Ishiguro. Writers and their work. Northcote House Publishers, 2000.

УДК 791.43.049.1.067

***К. Ю. Деменко,
г. Луганск***

ПОНИМАНИЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ

Художественный текст представляет собой один из важнейших видов художественной языковой коммуникации. Обращаясь к интерпретации текста, мы хотели бы одновременно коснуться и вопроса о его восприятии и понимании, что в свою очередь также составляет и предмет исследований герменевтики. С точки зрения филологической герменевтики понимание есть процесс постижения смысла (или смыслов) текста [1, с. 5]. Это своего рода диалог между говорящим и слушающим, пишущим и читающим, в процессе которого осуществляется деятельность по распределению смысла текста, именуемая текстовой деятельностью [2, с. 78]. Подобный диалог можно рассматривать как процесс столкновения картин мира автора и интерпретатора, поскольку понимание любого художественного произведения обусловлено комплексом факторов социально-психологического и культурно-языкового характера, контекстом бытия реципиента. В. В. Васильева отмечает в этой связи, что для каждого читателя существует только его знакомое, только ему данное и именно у него возникающий вопрос [3, с. 21]. В процессе прочтения текста или диалога с текстом реципиент пытается постичь смысл, заложенный автором в произведении, т. е. найти точки соприкосновения между своей и авторской картиной мира, между «своим» и «чужим». Адекватное восприятие инокультурного текста происходит только тогда, когда реципиенту удастся осмыслить коммуникативную интенцию автора. Этот процесс сопровождается извлечением из памяти реципиента сведений, при помощи которых осмысливается получаемая информация.

Восприятие фактов иноязычной культуры в тексте характеризуется национально-специфическими различиями, существующими между родной и чужой культурами. Здесь проблема понимания встает наиболее остро, так как именно эти различия создают определенные трудности в процессе восприятия иноязычного текста, что может привести к неадекватной интерпретации чужой культуры. Согласно концепции М. М. Бахтина, понимание текста включает в себя отдельные акты или уровни, каждый из которых выполняет свою функцию: восприятие текста; узнавание текста и понимание его общего значения в данном языке; понимание его значения в контексте данной культуры; активное диалогическое понимание его смысла, совпадающее с его формированием [4, с. 361]. Исходя из этой концепции, понимание текста требует выхода за пределы его буквального прочтения и может быть определено как истолкование, интерпретация последнего путем соотношения с другими текстами и культурным контекстом.

Таким образом, чтобы раскрыть смысл и, следовательно, понять художественный текст, необходимо соответствующим образом интерпретировать его. Как показал теоретический и практический анализ, процесс интерпретации предполагает следующие

этапы: догадка, предположение, выдвижение гипотезы; вывод следствий и их сопоставление с известными данными; согласование двух первых этапов, в результате чего постигается смысл текста. Интерпретация текста представляет собой своеобразное взаимодействие двух миров: внутреннего мира литературного произведения и мира читателя. Ученые отмечают, что в процессе интерпретации реципиент строит свою проекцию текста, в которую наряду с образом идеального художественного текста и механизмами сличения идеального текста с предлагаемым, входят механизмы аксиологической интерпретации, позволяющие реципиенту давать ту или иную интегральную оценку текста [5, с. 86]. Вследствие активной роли реципиента, привносящего в художественный текст собственные представления о жизни и жизненных ценностях, становится возможным существование нескольких различных интерпретаций одного текста, что объясняется также разным уровнем готовности к пониманию и разными характеристиками языковых личностей. На основе интерпретации мы можем оценить степень и глубину понимания текста реципиентом.

Существующие в настоящее время методы интерпретации художественного текста предлагают читателю целую систему различных приемов, направленных на выявление глубинного смысла литературного произведения, постижение его основной идеи и замысла автора. В рамках данной статьи мы хотели бы обратиться к экзистенциальному интерпретационному методу, который берет свое начало в одном из направлений современной философии, и рассматривает в качестве объекта изучения человеческое бытие. В данном случае литературное произведение рассматривается как отрезок реальной действительности. Это та целостность, которая делает очевидным происхождение и основные вопросы человеческого существования. Этические, религиозные, политические и мировоззренческие представления читателя, чье субъективное суждение особенно важно при экзистенциальном методе, сталкиваются здесь с излагаемыми в тексте-вопросами и проблемами.

Подводя итоги, следует отметить, что художественный текст составляет предмет герменевтических практик, целью которых выступает экспликация его смысловых интенций. Роль агентов герменевтических практик выполняют автор, читатель, критик и литературовед, каждый из которых по-своему воздействует на художественный текст, связывающий их в единую смыслообразующую и смыслоэксплицирующую цепь. Автор выступает как создатель художественного текста, критик – как презентатор, литературовед – как анализатор, а читатель – как потребитель.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
2. Богин, Г. И. Филологическая герменевтика / Г. И. Богин. – Калинин: Изд-во КГУ, 1982. – 86 с.
3. Васильева, В. В. Интерпретация текста в образовании / В. В. Васильев. – Пермь, 1997. – 168 с.
4. Дридзе, Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т. М. Дридзе. – М. : Наука, 1984. – 268 с.
5. Сорокин, Ю. А. Психо-лингвистические аспекты изучения текста / Ю. А. Сорокин. – М. : Наука, 1985. – 168 с.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА TERRORISM
В СОВРЕМЕННОМ БРИТАНСКОМ ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ

Современная когнитивная лингвистика – всесторонне развивающееся лингвистическое направление, которое исследуется в разных научных центрах мира. Это обуславливает определенные различия в подходах, понимании основных задач когнитивной лингвистики и используемых методах.

Под концептом понимают семантическое образование, которое имеет национальную специфику носителей определённой этнокультуры. В то же время – это квант знания, которое отображает содержание всей деятельности человека и имеет эмоциональный, экспрессивный и оценочный ореол. Таким образом, в сознании человека мир представляется через концепты, которые кодируются в человеческом языке, то есть в слове [1, с. 45].

Значение единиц языка, которые вербализируют концепт в дискурсе, то есть то, что «освещается на табло сознания субъекта дискурса на разных уровнях осознания», выступает как личностная интерпретация общего социокультурного знания об отображаемом концептом феномене в коллективном языковом сознании лингвокультурного социума, навязывается субъекту этим социумом и усваивается в процессе социализации [2, с. 10].

Содержание понятийного компонента концепта TERRORISM зафиксировано в английском языке в семантике имени концепта. Результаты дефинитивного и компонентного анализа значений синонимов лексемы TERRORISM свидетельствуют о наличии определённых различий между членами её синонимического ряда (СР), в семантической структуре которых кроме совпадений денотативного значения оказываются различные дифференциальные компоненты. Таким образом, действия, совершённые с целью подрыва общественного порядка в государстве любыми средствами, включая угрозы террористическими актами и их выполнением, относятся к самым тяжким преступлениям в Британии. Для обозначения указанной семантики используется юридический термин *terrorism*, внутренняя организация которого содержит такие компоненты, как, *violence, obtain, political, purpose, demand, threat*. Подавляющее большинство террористических актов имеет в своей сущности политическую основу, которая отражается в семантических компонентах *political, purpose*, которые являются интеграционными в равноценной оппозиции между терминами *terrorism* и *assassinate*, где термин *assassinate* передаёт значение покушения на жизнь государственного или общественного деятеля. Отличительными в этой оппозиции терминов являются такие семантические компоненты как *kill, important, politician, violently*. Запугивание населения и органов власти с целью достижения преступных намерений путём угроз насилием, поддержка непрерывного страха может применяться преступниками при совершении террористических актов. Эта семантика отражается семантическим компонентом *threat*, в которой в равносильной оппозиции объединены терминологические единицы *terrorism* и *blackmail*.

Контекстологический анализ британского газетного дискурса свидетельствует о том, что лексема *terrorism* реализуется в более широком разнообразии ситуаций по сравнению с членами его синонимического ряда. Указанные критерии, а именно её полифункциональность в современном британском газетном дискурсе, свидетельствуют

об однозначности выбора номинации *terrorism* как имени концепта **TERRORISM**, поскольку она позволяет передать содержание данного концепта как целостного феномена в совокупности всех его проявлений и аспектов.

В соответствии с The Oxford Advanced Learner's Dictionary, Macmillan English Dictionary, Longman Dictionary of English Language and Culture, главным признаком имени концепта **TERRORISM** называют использование насилия для достижения определённых политических целей [7, с. 1482; 5, с. 1435; 13, с. 1395-1396]. В зафиксированных примерах признак «применение насилия и насильственных методов» предполагается содержится практически во всех реализациях номинации *terrorism* в британском газетном дискурсе.

Такие словари как Longman Exams Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English детализируют приведённые определения номинации *terrorism*: применение насилия, такого рода как бомбардировка, стрельба или похищение людей для достижения различных политических требований [6, с. 1596; 4, с. 1490]. Терроризм определяется как насилие, но следует привести конкретные методы, какими это насилие воплощается в жизнь. В британском газетном дискурсе признак «применяется для достижения политических целей» преимущественно воплощается через противопоставление терроризму правовых действий правительства и демократии (ср.: примеры 1, 2, 5, 8); в противопоставлении терроризму таких ценностей как мир, свобода, надежда и процветание (ср.: примеры 6, 7); в ассоциировании терроризма с идеологией убийства и экстремизма (ср.: пример 1, 3); в ассоциировании союзников в борьбе с терроризмом с мощными государствами мира (ср.: пример 5). Что касается методов террористической деятельности, то они преимущественно приобретают экспликации, как её инструменты (ср.: примеры 2, 4, 8).

(1) *The US State Department has issued a new terror alert warning Americans about travelling to Europe. The notice cited incidents linked to terrorism in France, Russia, Sweden and the UK as evidence Isis, al-Qaeda and affiliated groups could carry out terror attacks on the continent. «While local governments continue counter-terrorism operations, the department nevertheless remains concerned about the potential for future terrorist attacks,» the alert said. «US citizens should always be alert to the possibility that terrorist sympathisers or self-radicalised extremists may conduct attacks with little or no warning»* [3].

(2) *A man who planned to kill 100 people in a London terror attack said he tried to convince the authorities he was not dangerous in order to get a passport. Lewis Ludlow, 27, from Rochester in Kent, was stopped in February from travelling to the Philippines and his passport was later cancelled. He told the Old Bailey he was then told to set off a truck bomb by an Islamic State (IS) commander* [9].

(3) *The Islamic State group (IS) has lost its short-lived caliphate in the Middle East, with hundreds – possibly thousands – of would-be international jihadists stuck in limbo, and tempted to return home despite fears of arrest and imprisonment. Yet the scourge of violent jihad – where extremists attack those they perceive to be enemies of Islam – has not gone away* [12].

(4) *The 12 men are suspected of being part of a criminal support cell and having carried out 369 thefts and robberies, mostly in downtown Barcelona, as well as being accused of criminal conspiracy, document fraud and public health offences* [11].

(5) *NATO could increase its troop level in Afghanistan because of its tense security situation, according to the alliance's Secretary General Jens Stoltenberg. The additional military would train and advise Afghan security forces in a bid to fight against extremist groups, particularly a resilient Taliban insurgency. The training mission of the 28-nation alliance involves 13,000 servicemen with 8,400 of them being from the US* [8].

(6) While everyone defines **peace** in their own opinion and context, we acknowledge that **peace** is not the absence of **conflict**; it is about how best the society **manages conflicts** arising amongst them [10].

(7) But the **SADC force** isn't operational and has not got beyond some basic training exercises. **Units of the South African National Defence Force** have been deployed for **peace-making missions** on behalf of the AU and the United Nations (UN) in a number of African countries. A disastrous **military engagement** in the Central African Republic cost the lives of 13 South African **soldiers** in March 2013. South African **troops** remain in the Democratic Republic of the Congo (DRC), a SADC member state. **Soldiers** have been **killed** there, too [14].

(8) The SAS is doubling the size of its **anti-terrorist force to cope with a big attack**. The unit will increase in size to 80 **troops**, according to a source close to the *eliteregiment*. The aim is to ensure **security services** have the man power and skill **to tackle co-ordinated attacks by gunmen and suicide bombers** like those that left 130 **dead** in Paris in 2015 [14].

Таким образом, все проанализированные лексикографические источники указывают на то, что денотатом *terrorism* является деятельность, связанная с насилием и насильственными методами. Анализ семантики слов свидетельствует о наличии в семантической структуре слова таких отличительных сем:

- Наличие субъекта терроризма – террориста – экзистенциальный признак, эксплицированный словом *terrorist*;
- Наличие объекта терроризма – гражданского общества, политического правительства – экзистенциальный признак, о котором сигнализируют слова *society, government*;
- Применение методов, тактики – гносеологический признак, эксплицированный словами *method, tactics*;
- Интенция достижения определённой цели – телеологический признак, о котором свидетельствуют такие слова, как *demoralization, intimidation*;
- Использование терроризма – инструментальный признак, о котором сигнализирует словосочетание *the use of violence*;
- Политическая сфера – локативный признак, эксплицированный словосочетанием *political sphere*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кубрякова, Е. С. О когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный» / Е. С. Кубрякова. – Режим доступа: <http://www.bestreferat.ru/referat-89636.html>.
2. Мартинюк, А. П. Концепт у дискурсивній парадигмі / А. П. Мартинюк // Вісн. Харк. нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. – 2006. – № 725. – С. 9-12.
3. America warns citizens travelling to Europe that a terror attack could happen at any moment. – Режим доступа: <http://www.independent.co.uk/travel/news-and-advice/america-warns-citizens-travelling-europe-terror-attack-isis-threat-a7712611.html>.
4. Longman Dictionary of Contemporary English / Ed. by Della Summers. – Harlow: Pearson Education Limited, 2001. – 1668 p.
5. Longman Dictionary of the English Language and Culture. – L. : Pearson Education Limited, 2005. – 1620 p.
6. Longman Exams Dictionary. – L. : Pearson Education Limited, 2006. – 1831 p.
7. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. – Oxford: Bloomsbury Publishing Plc, 2006. – 1567 p.
8. NATO could BOLSTER troops in Afghanistan in bid to WIPE OUT extremist groups. – Режим доступа: <http://www.express.co.uk/news/world/798813/NATO-boost-troops-Afghanistan-wipe-out-extremism>.
9. Oxford Street terror plotter says «I'm not dangerous». – Режим доступа: <https://www.bbc.com/news/uk-england-kent-46787110>.
10. Peace is possible in Lesotho. – Режим доступа: <http://sundayexpress.co.ls/peace-is-possible-in-lesotho>.

11. Seventeen suspected Isil supporters arrested in Spanish counter-terror raids. – Режим доступа: <https://www.telegraph.co.uk/news/2019/01/15/17-suspected-isil-supporters-arrested-spanish-counter-terror/>

12. The enduring appeal of violent jihad. – Режим доступа: <https://www.bbc.com/news/world-middle-east-47000188>.

13. The Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. – 6-th edition / Ed. by Sally Wehmeier. – Oxford University Press, 2000. – 1604 p.

14. What SADC can learn from Ecowas. – Режим доступа: <http://sundayexpress.co.ls/what-sadc-can-learn-from-ecowas>.

УДК 811.581

*О. Н. Светличная,
г. Луганск*

ЗАИМСТВОВАНИЯ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ВЛИЯНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Мир находится в постоянном развитии – новые открытия в медицине, науке, технике происходят буквально каждый день. Отношения между государствами тоже меняются, что не может не отразиться на языке.

Изменения в лингвистической области произошли практически в каждом языке мира. В первую очередь, можно проследить лексический аспект данных изменений в связи с необходимостью называть новые явления, вещи, возникшие в результате процессов модернизации. В условиях постоянной глобализации английский язык стал языком межкультурной коммуникации, оказавший ключевое влияние на языки мира.

Китайский язык не является исключением – в нем также происходят изменения, связанные с влиянием на него английского языка [1]: некоторые слова и выражения устаревают и выходят из употребления, а некоторые являются новыми, так называемыми неологизмами, которые в свою очередь образуются по различным способам словообразования, одним из которых является заимствование.

Рассматривая английский язык в более глобальном смысле, Кач-ру и Нельсон разделили все варианты употребления английского языка на три концентрических круга [2].

Внутренний круг – это так называемый «английский мир». Он включает в себя такие страны, как Великобритания, Ирландия, бывшие британские колонии, которые стали впоследствии первыми штатами США, Австралию, Новую Зеландию, Южную Африку, Канаду, а также различные острова Карибского моря, Индийского и Тихого океанов.

Внешний круг состоит из тех стран, в которых английский язык имеет официальное или историческое значение («особое значение»). Он состоит из стран-участниц Содружества Наций (в значительной степени формировавших Британскую империю), включая такие густонаселенные страны, как Индия, Пакистан; а также другие, такие как Филиппины, находящиеся под влиянием англоговорящих стран. Здесь высшее образование, законодательная и судебная власть, внутренняя торговля и т. д. могут осуществляться преимущественно на английском языке.

Расширяющийся круг – это те страны, в которых английский язык не играет никакой официальной роли, но тем не менее выполняет важные функции, в частности, в осуществлении международного бизнеса. К XXI в. число англоговорящих людей, не являющихся носителями языка, значительно превысило количество последних.

На сегодняшний день английский преподается в каждой школе мира. Даже английский сленг, например «кокни», довольно известен по всему миру благодаря его

популяризации в СМИ [3]. Китай и его жители не являются исключением. Однако проблема заключается в том, что по некоторым причинам им очень тяжело дается изучение английского языка на высоком уровне. Мы можем даже обнаружить особый вид «своеобразного» английского языка, «чинглиш», который не встречается нигде, кроме Китая [4; 5]. Известные примеры китайского «чинглиша»: «convenient noodles» (лапша быстрого приготовления), «Good good study day day up» (учись хорошо, чтобы достичь высот), «mountain of people» (длинная очередь), «God eats VPN» (название блюда из риса и мяса).

В мире не существует ни одного языка, в котором вовсе бы не было заимствований из других языков. Более того, в некоторых языках доля заимствованной лексики может составлять большую часть от общего количества слов. Так, например, в английском языке около 60 % слов являются либо заимствованными, либо образованными от французского языка.

Заимствование – это процесс, в результате которого в языке появляется и закрепляется некоторый иноязычный элемент (прежде всего слово или полнозначная морфема). Заимствованная лексика отражает факты этнических контактов, социальные, экономические и культурные связи между языковыми коллективами [8].

Заимствование является процессом, присущим также и китайскому языку, и поэтому заслуживает рассмотрения и исследования. Китайский язык относится к языкам изолирующего типа, его структура построена таким образом, что проникновение иноязычной лексики в определенной степени затруднено. Это также вызвано особенностями китайского иероглифического письма. Стоит также учитывать тот факт, что в прошлом Китай долгое время являлся закрытым государством и находился в изоляции от внешнего мира. Но тем не менее и несмотря на то, что китайский и английский языки абсолютно противоположны [9], в современном китайском языке все же наблюдается определенный пласт заимствованной лексики с английского языка.

Интернет-язык – это новый источник слов современного китайского языка, а также новый объект для изучения языка.

Наиболее популярный вид заимствования – фонетическое заимствование. Это происходит в силу схожести звукового набора в определенных словах.

雷达 (leida) – радар

阿司匹林(asipilin) – аспирин

巧克力(qiaokeli) – шоколад

Следующий тип заимствования – «калька». Это обычный перевод с английского на китайский.

打字机 daziji (打 «выбивать» + 字 «знаки» + 机 «машина») – печатная машинка

马力 mali (马 «лошадь» + 力 «сила») – лошадиная сила

В китайском языке укрепилось интернет сокращение. Среди молодежи можно встретить сокращение отдельных английских слов. Встречаются примеры не только английского интернет сленга, как «BB» (Bye-bye), «CU» (See you), «L8r» (Later), но и чисто китайские сокращения как «GG» (哥哥 gege «старший брат»), JJ (姐姐 jiejie «страшая сестра»), MM (美美 meimei красотка). Последним трендом стало использования латиницы и китайских иероглифов:

T恤 (T+хu) – футболка

IC卡 (IC卡) – электронная карта.

В целом нами наблюдается значительное влияние английского языка на современный китайский язык. При нынешней политике КНР, направленной на интеграцию в мировую экономику, можно ожидать, что данное влияние английского языка на китайский язык будет только увеличиваться. Соответственно при обучении китайскому языку необходимо уделять внимание аутентичному дискурсу [12] и влиянию английского языка в современных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. He, D., Li, D. C. S. Language attitudes and linguistic features in the «China English» debate // World Englishes. 2009. – № 28(1).
2. Kachru, Y., Nelson C. L. World Englishes in Asian Contexts. Hong Kong University Press, 2006.
3. Li, W. China English and Chinglish // Foreign Language Teaching and Research Journal, 1993. – № 4.
4. Zarubin, A. N., Mitchell P. J. English in China: English vs. Chinglish, Culture vs. Language. Saarbruecken: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. – 64 p.
5. Вахтин, Н. Б. Смешанные языки // Социолингвистика и социология языка. – М. : Гуманитарная академия, 2004.
6. Гураль, С. К. Формирование профессионального дискурса на основе принципов интерактивного обучения языку, разработанных профессором Гарвардского университета Вилгой М. Риверс, для неязыковых специальностей (опыт Томского государственного университета) / С. К. Гураль, П. Дж. Митчелл // Научный периодический журнал «Язык и культура». – Россия, Томск: ТГУ, 2008. – № 4. – С. 5-10.
7. Жукаускене, Т. С. Сравнительный анализ фонемы и слогоморфемы в английском и китайском языках // Язык и культура. Приложение. – 2012. – № 1. – С. 5-12.
8. Иванов, В. В. Терминология и заимствования в современном китайском языке / В. В. Иванов. – М. : Наука, 1973. – 340 с.
9. Игнатов, А. А. Кокни уходящий: положение рифмованного сленга «Кокни» в современном английском обществе / А. А. Игнатов, П. Митчелл // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2013. – № 374. – С. 68-70.
10. Митчелл, П. Дж. The English language internationally: An introduction to the case of China / П. Дж. Митчелл, А. Н. Зарубин // Язык и культура: сб. матер. XXII Междунар. науч. конф. / под ред. С. К. Гураль. Томск, 2012. – С. 14-20.
11. Митчелл, П. Дж., Зарубин А. Н. Чинглиш – культурный феномен // Вестн. Том. гос. ун-та. Культурология и искусствоведение. – 2013. – № 1. – С. 69-80.
12. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993.

УДК 130.2

**О. Б. Серостанова,
г. Луганск**

ОБРАЗ ГОРОДА В КУЛЬТУРОСОФСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ ЖАНА БОДРИЙЯРА

Урбанистическая тематика приобретает особую значимость в условиях изменений мировоззрения человека как субъекта социально-культурной городской среды. Особенности самоощущения индивидов, воспроизводство ценностно-нормативных образцов поведения и моделирование пространства города, в качестве генератора исторического развития человечества, представляют предметную область исследования с опорой на различные философские концепции.

Первоначально данная проблема представляла интерес для исследователей Чикагской школы социологии. В частности, Роберт Парк рассматривает город как «естественное обиталище цивилизованного человека» [7, Т. 2, с. 3], предоставляющее ему

доступ к благам цивилизации: образование, качества жилища и т. п. Социолог отмечает, что город, сотворенный руками человека, становится социальной лабораторией. В ней происходит эксперимент по преобразованию и изменению окружающей среды.

Георг Зиммель, представитель немецкой школы философии, обращает внимание на «преобладании интеллектуального характера душевной жизни в больших городах сравнительно с малыми городами» [6, с. 117]. В то же время наиболее ярко и глубоко образ города раскрывается в культурософской публицистике французского философа Жана Бодрийяра. Тема города пронизывает все творческое наследие ученого. Осмысливая роль городского пространства для обитания человека, он раскрывает значение культуры. Использование Жаном Бодрийяром ярких выразительных средств позволяет проникнуть в глубинные пласты понимания общества потребления. Философ отмечает, что яркой чертой города является нагроможденность предметов [3]. Это изобилие помещает культуру в структуру коммерческого центра и отображает проблему прекрасного и безобразного: «...нет больше различия между высшим сортом бакалеи и галереей живописи, между «Плейбоем» и «Трактатом о палеонтологии» [3, с. 4].

По мнению французского мыслителя, город раскрывает свои объятья перед лавиной неосознанного потребления товаров, порожденной инструментом мифологизации и архетипизации. В частности, дрозгоры, Парли-2 или современные аэропорты, – есть образ будущего городского пространства. Как отмечает Жан Бодрийяр, городская система в настоящий момент включает лишь такие понятия как «...мотивы, желания, встречи, стимулы, непрекращающееся осуждение других, непрерывная эротизация, информация, рекламное воздействие» [3, с. 21]. Благодаря массмедиа город становится местом «геометрической эскалации» для реализации сил и энергии человека. Для человека в данной городской среде более не возникает проблемы доступа к информационным ресурсам. СМИ позволяют индивиду быть соучастником событий мирового масштаба. Повседневность общества наполняется символическим значением, превращаясь в знаковую гиперреальность. Образы с экрана для современного человека становятся реальной основой коммуникации, замещая привычные средства живого общения. Связь не присутствует более. Она заменена на знаково-символические формы новой реальности. Жан Бодрийяр указывает, что значимым является то, что актуально в настоящий момент, но не более. Культурные формы становятся на поток потребления как товар на прилавках магазинов.

Город – это среда, в которой существует человек. Применение тропов создает двусмысленность в понимании его противоречивой сущности. Например, такое метафорическое высказывание как «евангелистический маркетинг», «пуританская одсессия», «похоронное пуританство» в отношении американского города Солт-Лейк Сити и «транссексуальная капиталистическая надменность мутантов» Нью-Йорка.

Французский мыслитель поднимает тему симуляции реальности городского пространства, которая воплощается через исчезновение идентичности города за неоновыми вывесками рекламы, высокими небоскребами и раем изобилия витрин торговых центров. Они порождают проблему того, что вещи перестают быть собой. Образ города будущего, по словам Жана Бодрийяра, является пространством, лишенным человечности, уникальности и чувства реальности. Это иллюзия комфортного существования в естественной среде существования человека. Игра эмоций создает иллюзию отношений: «сексуальное одиночество облаков в небе, лингвистическое одиночество людей на земле» [1]. Сверкающие экраны не позволяют насладиться тем особенным, что есть в глубинной структуре городской среды. Город – это скопление масс при отсутствии индивидуальности. Статус как весомый инструмент популярности более

не измеряется в нечто сущностном. Он становится знаковостью своего обладателя. Как отмечает французский философ понятие моды и бренда включает не просто товар или вещь, но даже сам человек становится брендом, способным продавать свои способности по достойной цене.

Благодаря диалектике архитектурных стилей человек погружается в четырехмерное измерение города. В частности, тема американского ландшафта раскрывается через такие выражения как «великая пустыня», «большой каньон», «небоскребы» и т. п. Соперничество вертикальных и горизонтальных форм, эклектики и ампира, игры света и тени, искусственного и естественного, – все это создает иллюзию пространства, комфортного для потребления. Символы города – это символы массовой коммуникации и рекламы.

Образ трансформации городского пространства посредством энергии раскрывается через тему эстетизации мира как попытки создания космополитического пространства. Это привело к пониманию города с позиции «эстетической прибавочной стоимости знака» [4; 5]. Жан Бодрийяр акцентирует внимание на проблеме социальной катастрофы, порожденной ростом городских гигантов. «Эстетика исчезновения», – подобной метафорой описывает философ сущность американских городов. Изобилие символов, создающих неповторимую картину исчезающей за бетоном, витринами магазинов и выхлопными газами автомобилей реальности человеческого существования, играет на фоне метафорического языка.

Сущность Нью-Йорка философ сравнивает с отрицанием принципов термодинамики. Этот город является символом нарушения энергетического равновесия в мире. С другой стороны появляется образ городов-призраков – Хиросимы, Чернобыля, ставших таковыми в результате применения ядерной энергии и деятельности человека. Противоречивость темы заключается в том, что Нью-Йорк живет за счет рецессии сил, а города-призраки по воле судьбы стали заложниками антропологического фактора. Помимо этого Жан Бодрийяр вводит также третий контрастный образ – образ пустыни, позволяющий наиболее ярко продемонстрировать диалектичность в понимании «образного». Пустыня есть основа для проявления культурных качеств ландшафтов объектов. Она раскрывает себя как метафорическая форма «иног». Данный образ, по мнению мыслителя, появляется в теме урбанистической культуры в контексте скрытой оппозиции добра и зла, видимого и сокрытого, своего и чужого. Энергия пустыни противоположна энергии города. Здесь вещи обретают скрытый смысл. Это пространство, где отсутствует привычный для восприятия человека обмен вещей. Жан Бодрийяр подчеркивает экспрессию образа посредством таких метонимичных понятий как «бесплодность пространств», «безрассудная сиюминутность», «бесплодность игры», «бесплодность трат», «долина смерти» [1, с. 41]. В то же время Лас-Вегас – город, построенный в пустыне, представляется мистическим именно потому, что смог преодолеть сакральность пустыни и наполнить ее энергией через церемониальное жертвоприношение. «Все человеческое здесь – искусственно», – отмечает Жан Бодрийяр. Лас Вегас – это образ города, наполненного симулякрами, которые в непредсказуемом своем движении создают пространство смещения и контрастов. «Архаично воображаемая медиаистерия», – подобной метафорой изображается двуличие современного мира [1].

Посредством образа города Жан Бодрийяр затрагивает проблему «реальности» и «другого». Город как «апогей проституции и зрелища» с одной стороны и «апогей тишины и тайны», – с другой [1, с. 41]. Экспрессия текста проявляется через использование риторического вопроса, метонимии и гиперболы. Она пронизывает эссеистику философа: «Америка», «Прозрачность зла», «Дух терроризма. Войны в заливе

не было» и т. п. Рабочие образы описываются через противопоставление своей культуры и культуры «иного» в контексте событий в Персидском заливе 1991 года и атаке в Нью-Йорке на башни-близнецы 2001 года. Разочарование в реальности современного мира открывает иную сторону темы города – города, отчаянно уставшего от противоречий между реальной жизнью и виртуальной. Примером служит образ города Парижа, в котором отражается дуальная природа реального и гиперреального, настоящего и уходящего, своего и чужого. «Пацифистская демонстрация в Париже косвенно была за Саддама Хусейна, который хочет войны, и против французского правительства, которое ее не хочет... опустевшие магазины, прерванные отпуска, спад деловой активности, город вслед за массами не подает признаков жизни... война заставляет забыть партизанщину повседневной жизни...», – пишет Жан Бодрийяр [2, с. 15]. Проблема другого – это вопрос о том, как мы можем распорядиться дефицитной информацией и заглянуть по другую сторону развития событий этого мира. В этом проявляется возможность рассматривать целостно те моменты, на которые современный человек может не обращать внимания. Эта другая координата времени и пространства. В подобной дуальной символичности каждый находит свою эстетическую иллюзию.

Таким образом, тема города в культурософской публицистике Жана Бодрийяра является логическим продолжением проблемы образного в современной культуре потребления. Она раскрывается посредством описания четырех параллелей существования человека в условиях информационного бума и развития новых коммуникационных технологий, а также диалектического противоречия между мнимыми и реальными символами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодрийяр, Ж. Америка / Ж. Бодрийяр // Электронная библиотека «Bookscafe.net». – Режим доступа: https://bookscafe.net/read/bodriyyar_zhan-amerika-152403.html.
2. Бодрийяр, Ж. Дух терроризма. Войны в заливе не было / Ж. Бодрийяр. – Режим доступа: <https://www.libfox.ru/670871-zhan-bodriyyar-duh-terrorizma-voyny-v-zalive-ne-bylo-sbornik.html>.
3. Бодрийяр, Ж. Общество потребления: его мифы и структура / Ж. Бодрийяр; пер. в фр., послесл. и примеч. Е. А. Самарской. – М. : Республика: Культурная революция, 2006. – 268 с.
4. Бодрийяр, Ж. Пароли. От фрагмента к фрагменту / Ж. Бодрийяр. – Режим доступа: https://bookscafe.net/read/bodriyyar_zhan-paroli_ot_fragmenta_k_fragmentu-151241.html.
5. Бодрийяр, Ж. Прозрачность зла/ Ж. Бодрийяр. – М. : Добросвет, 2000. – 258 с.
6. Зиммель, Г. Большие города и духовная жизнь / Г. Зиммель // Логос. – 2002. – № 3-4. – С. 24.
7. Парк, Р. Город как социальная лаборатория / Р. Парк // Социологическое обозрение. – 2002. – Т. 2. – № 3. – С. 3

УДК 81'37:811.111

*А. С. Шашкина,
г. Донецк*

СООТНОШЕНИЕ МЕЖДУ ЯЗЫКОВОЙ И КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ КАРТИНАМИ МИРА

Для современной науки понятие «картина мира» носит различный характер и нуждается в верном определении её значения. Особенно важно определить это понятие для лингвистики и культурологии, которые в большей степени, чем другие науки, в последнее время используют данное понятие.

Картина мира – это совокупность основанных на мироощущении и мировосприятии, миропонимании и мировоззрении, целостных и систематизированных

представлений, знаний и мнений человеческих общностей и отдельного мыслящего субъекта, то есть человека [4, с. 10].

Но также необходимо определить значение *'картины мира'* в когнитивной лингвистике. Под когнитивной картиной мира понимается ментальный образ действительности, сформированный когнитивным сознанием человека или народа в целом и являющийся результатом как прямого эмпирического отражения действительности органами чувств, так и сознательного отражения действительности в процессе мышления [6, с. 3-5].

Языковая картина мира отражает реальность через культурную картину мира. Язык подчиняет себе, организует восприятие мира его носителями. Эта картина мира тесно связана с культурой, находится в непрерывном взаимодействии с ней, относится к реальному миру, окружающему человека [5, с. 83].

В современной лингвистике необходимо показать и объяснить различие, а также соотношение между языковой и концептуальной картинами мира. Под **языковой картиной мира** имеется в виду совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа, представление о действительности, отраженное в языковых знаках и их значениях – языковое членение мира, языковое упорядочение предметов и явлений, заложенная в системных значениях слов информация о мире [8, с. 62].

Ю. Н. Караулов, советский и российский лингвист, специалист в области общего и русского языкознания, настаивает на двух основополагающих для проблемы соотношения языка и мышления тезисах: первый заключается в необходимости изучения языка через постижение языковой способности конкретного человека, через изучение языковой личности; второй предполагает изучение языка в человеке через введение в анализ конкретного национального языка. Языковую личность Караулов рассматривает в трех аспектах: философском (через триаду: язык – интеллект – действительность), психологическом (в соответствии с тремя уровнями: семантическим, когнитивным и прагматическим) и собственно лингвистическом. Исследователь описывает трехуровневую структуру языковой личности, выделяя вербально-семантический, тезаурусный (или «лингвокогнитивный») и мотивационный (или лингвопрагматический) уровни. Единицами первого уровня являются слова, их грамматико-парадигматические, семантико-синтаксические и ассоциативные отношения составляют «вербальную сеть»; единицами второго уровня являются понятия (идеи, концепты), которые формируют семантические поля, «картину мира»; третий уровень составляют деятельностно-коммуникативные потребности, которые реализуются в разных сферах общения, разных коммуникативных ситуациях, при «исполнении» разных коммуникативных ролей и таким образом создают т.н. «коммуникативную сеть» [1, с. 351].

В последние годы появляются новые подходы к определению термина языковая картина мира. М. М. Руссо, настаивая на отсутствии тождественности понятия языковой картины мира и ментального образа мира, который имеется в сознании человека (концептуальная картина мира), приводит собственное определение языковой картины мира, под которой понимается «специфическая для данного языка структура лексико-семантических полей и значений слов» Исходя из данного понимания языковой картины мира, М. М. Руссо предлагает черпать факты для построения лингвистических концепций только из следующих областей: 1) структура лексических систем; 2) полисемия и коннотация, 3) метафорическая сочетаемость; 4) мотивации при словообразовании («внутренняя форма»); 5) категоризация объектов, находящая отражение в языке в виде систем именных согласовательных классов и именных классификаторов. С опорой на

единицы перечисленных областей М. М. Руссо на материале разных языков приводит многочисленные примеры их несовпадений, что доказывает правомерность рассмотрения вопроса об этнокультурной специфике понятия языковая картина мира [9, с. 48].

Концептуальная картина мира не является непосредственным отражением окружающей действительности, она эксплицирует познание определённого сегмента мира и его интерпретацию отдельным индивидом или группой посредством мышления. Механизм формирования концептуальной картины мира состоит из следующих стадий: появление представлений о действительности в результате осмысления познаваемого сегмента мира; закрепление полученных впечатлений и представлений посредством опытной практики; использование полученной картины мира в качестве ориентира для дальнейшего познания мира [2, с. 12].

Концептуальная система, по мнению Р.И. Павилениса, характеризуется следующими свойствами: последовательность введения концептов; имеющиеся в системе концепты являются основой для введения новых; непрерывность конструирования концептуальной системы; континуальность концептуальной системы: вводимый концепт интерпретируется всеми концептами системы, хотя и с разной степенью совместимости, что и обеспечивает его непрерывную связь с другими концептами системы [7, с. 112].

Так Л. М. Босова, разводя понятия концептуальной картины мира и языковой картины мира, утверждает, что «язык как конвенционально знаковая система является интегративным компонентом репрезентации концептуальной картины мира и потому обладает способностью ситуационно актуализировать любую ее составляющую. Благодаря интегративной роли языка в функционировании концептуальной модели мира, возможна актуализация любого компонента концепта. Кроме того, язык как символический репрезентант картины мира может быть соотнесен с любым компонентом концепта, с его эмоциональным, понятийным, ассоциативным содержанием» [3, с. 152].

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева, О. В. Понимание прилагательного как признакового слова. Ономастический подход к изучению лексики / О. В. Афанасьева // РАН Елены Самойловны Кубряковой. – М. : МГПУ, 1997. – С. 29-36.
2. Великих, О. Ю. К проблеме исследования лексико-семантической группы афро-американского сленга / О. Ю. Великих // Концептуальная картина мира и интерпретативное поле текста с позиций лингвистики, журналистики и коммуникативистики: сб. материалов Всерос. научно-практ. конф. – Барнаул: Изд-во Алт. ГТУ им. И. И. Ползунова, 2000. – С. 148-155.
3. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка / Е. М. Верещагин, В. Костомаров. – М. : Русский язык, 1983. – 269 с.
4. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки / Елена Михайловна Вольф. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 280 с.
5. Газизулина, Л. Р. Концепт и национальная идея / Л. Р. Газизулина // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов II Международной научно-практической конференции КГУ. Центр инновационных технологий. – Казань, 2009. – С. 63-68.
6. Карасик, В. И. Категориальные признаки в значении слова / В. И. Карасик. – М. : Изд-во МОПИ им. Н. К. Крупской, 1988. – 112 с.
7. Кубрякова, Е. С. Языковое сознание и картина мира // Филология и культура. 4.1, II Междунар. конф. 12–14 мая 1999 г. Тамбов, 1999. – С. 3-5.
8. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Известия РАН. Серия лит-ра и язык. – 1993. – С. 3-9.
9. Руссо, Ж.-Ж. О происхождении языков / Ж.-Ж. Руссо. – М. : РГГУ, 2001. – 48 с.

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

УДК 37.014.53+81

*И. А. Бондарь,
г. Луганск*

**МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ НЕСТАНДАРТНЫХ УРОКОВ
И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

В современной методике обучения иностранным языкам все новое, что вносится авторами различных проектов, противопоставляется, прежде всего, так называемому традиционному преподаванию. В последнее десятилетие традиционному обучению иностранным языкам принято противопоставлять коммуникативные и интенсивные методы. При этом никак не оговаривается, что, собственно, имеется в виду под традицией, однако правый член в оппозициях коммуникативный – традиционный и интенсивный – традиционный успел приобрести устойчивую негативную окраску. Вероятно, причина в том, что понятие «традиционный» ассоциируется в первую очередь с заучиванием правил и выполнением языковых упражнений, то есть с разговорами о языке вместо общения на языке. По мнению ученых, традиционность, в обычном ее понимании никак не исчерпывает суть сознательного подхода к обучению, а сознательность и коммуникативность не только не отрицают, но напротив, предполагают друг друга. Использование традиционных форм обучения без учета запросов времени привело к тому, что у школьников пропал интерес к учебе, к учебному труду. Это произошло, прежде всего, потому, что детям скучно учиться, что у них нет возможности в процессе обучения реализовать свои потребности в самопознании, самовыражении и самоутверждении. Одной из причин неудовлетворенности учащихся учебным трудом считают строгую схему организации учебной деятельности на уроке, в основном комбинированном, направленную лишь на пассивное усвоение предлагаемого преподавателем материала, заучивание его в классе и дома без учета способностей, склонностей и интересов учащихся. При такой организации учебного процесса частично нарушаются или не соблюдаются основные принципы обучения такие, как принцип сознательности и активности, наглядности, систематичности, прочности, доступности, научности и принцип связи теории с практикой. Соблюдение преподавателем всех этих принципов создает условие для более интересной организации учебной деятельности путем творческого подхода к составлению заданий, использования нетрадиционных уроков, коллективных форм работы на уроке, игровых методик, что также способствует развитию интереса учащихся к учебной деятельности, формирует мотивацию учения и повышает эффективность учебного процесса.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показывает, что понятие «нетрадиционная форма урока», не имеет чёткого определения, остаётся крайне расплывчатым. Стоит отметить и обилие синонимов, среди которых «нетрадиционный урок», «нетрадиционные технологии урока», «нетрадиционные виды уроков», формы интерактивного обучения или учебные знания «в режиме интерактива» (взаимодействия), «нетрадиционные технологии урока» основанные на усовершенствовании классических форм урочного преподавания нетрадиционных структурах и методах».

Мнения педагогов на нестандартные уроки расходятся: одни видят в них прогресс педагогической мысли, правильный шаг в направлении демократизации школы, а другие,

наоборот, считают такие уроки опасным нарушением педагогических принципов, вынужденным отступлением педагогов под напором обленившихся учеников, не желающих и не умеющих серьезно трудиться. Они отмечают недостатки введения нестандартных форм проведения урока: стихийность и бессистемность использования; отсутствие прогноза положительных изменений – роста качества формируемых знаний и умений, сдвигов в развитии учащихся; преобладание репродуктивных технологий обучения; перегрузку некоторых уроков (интегрированные уроки, учебные конференции...) учебным материалом.

Другие педагоги считают такие уроки одним из важных средств обучения, т. к. они формируют у учащихся устойчивый интерес к учению, снимают напряжение, помогают формировать навыки учебной деятельности, оказывают эмоциональное воздействие на детей, благодаря чему у них формируются более прочные, глубокие знания. Такие уроки помогают сформировать навыки коллективных форм работы; прививают интерес к предмету; развивают умения и навыки самостоятельной работы; активизируют деятельность учащихся. И в этом их положительная сторона.

Педагогическое творчество учителя, освобождаясь от шаблона, создает интересные примеры нестандартных форм обучения, что позволяет учителю привить интерес к изучению иностранного языка, развить любознательность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Underwood, M. Teaching Speaking. – Longman. 56 с.
2. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
3. Блонский, П. П. Основы педагогики / П. П. Блонский. – М. : Работник просвещения, 1999. – 232 с.
4. Векслер, С. И. Современные требования к уроку: пособие для учителя / С. И. Векслер. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
5. Вопросы методики обучения иностранным языкам в школе и вузе. Сборник статей. Ред. С. И. Дударенок. – Ростов-на-Дону, 1977.
6. Зотов, Ю. Б. Организация современного урока: кн. для учителя / Ю. Б. Зотов. – М. : Просвещение, 1994. – 110 с.
7. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
8. Ковальчук, Марина Андреевна. Дискуссия как средство обучения иноязычному общению [Текст]: метод. пособие для преподавателей иностр. яз.: [ролевые игры, «круглые столы», групповые дискуссии] / М. А. Ковальчук, 2008. – 144 с.
9. Колкер, Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учебное пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 264 с.
10. Концепция управления качеством образования / Под ред. А. В. Баранникова, М. Ф. Королева, Б. Н. Науменко // Вестник образования. – 1992. – № 6-7.
11. Макаренко, А. С. Методика организации воспитательного процесса / А. С. Макаренко // Пед. соч.: В 8 т. – М., 1983. – Т.1. – С. 267-329.
12. Организационные формы обучения / Под ред. Ю. И. Малеваного. – Киев, 1991. – 106 с.
13. Перельман, Я. И. Занимательный урок. – М. : «Наука», 1990.
14. Подласый, И. П. Педагогика / И. П. Подласый. – М. : Просвещение, 1988.
15. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.
16. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 272 с.
17. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: обзор основных направлений методической мысли в России / [Г. В. Васильева и др.], 2008. – 232 с.
18. Хуторской, А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Универсальные учебные действия – это обобщенные способы действий, открывающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях; это способность обучающихся к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Впервые понятие «универсальные учебные действия» возникло на основе теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Возникновение понятия «универсальные учебные действия» связано с изменением парадигмы образования: от цели усвоения знаний, умений и навыков к цели развития личности учащегося. Формирование универсальных учебных действий – надежный путь повышения качества образования.

На основании этого, мы проанализировали понятие «универсальные учебные действия» разных авторов. Как писал А. Г. Асмолов, универсальные учебные действия означают умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. «Умение учиться» выступает существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и

ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора [1, с. 27].

Итак, универсальные учебные действия имеют такие функции как:

- обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;
- создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию;
- обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование компетентностей в любой предметной области.

Универсальные учебные действия можно сгруппировать в 4 блока:

- 1) Личностные
- 2) Регулятивные
- 3) Познавательные
- 4) Коммуникативные

Личностные универсальные учебные действия – развитие и воспитание у школьников понимания важности изучения иностранного языка в современном мире, и потребности пользоваться им как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации.

Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают организацию и регулирование учащимися своей учебной деятельности.

В аспекте рассматриваемой нами проблемы мы концентрируем внимание и на формировании познавательных универсальных учебных действий. В школьном возрасте, как отмечал Л. С. Выготский, интенсивно проходит интеллектуальное развитие. Система познавательных процессов включается в интеллектуальное развитие, при этом интеллектуальная активность обеспечивает взаимосвязанное развитие всех

познавательных процессов – восприятие, представление, внимание, запоминание, мышление [2, с. 103].

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Овладение универсальными учебными действиями ведет к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т. е. умение учиться. Данная способность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия – это обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, – как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности.

Мы планируем формировать универсальные учебные действия у учащихся посредством традиционных и инновационных методов и приемов обучения. Это необходимо для того, чтобы как ученик, так и учитель не испытывали дискомфорт и тревогу, чтобы учащиеся могли легко находить общий язык с одноклассниками и учителем, создавалась такая атмосфера и такое пространство на уроке, которое бы способствовало формированию и развитию универсальных учебных действий.

Итак, универсальные учебные действия помогают активному взаимодействию учащихся, созданию мотивации и заинтересованности в изучаемом материале, находить возможности проявить себя и свои лучшие качества, а также возможности осознавать свои способности и стремиться их улучшить, самостоятельно контролировать свой процесс обучения, вносить исправления и проводить процесс самостоятельной оценки.

Как говорил С. И. Гессен, все образование в школе должно быть организовано так, чтобы в нем ясно просвечивала будущая цель образования личности к свободному самоопределению [3, с. 11].

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе [Текст] / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская., – М.: Академия, 2011. – 125 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский, изд. 5, испр. – Издательство «Лабиринт», М., 1999. – 352 с.
3. Карабанова, О. А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны / О. А. Карабанова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 2. – С. 11-12.

УДК 378.016:004

*С. В. Гончарова,
А. С. Мацкевич,
г. Луганск*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Современное образование – это переход к высокотехнологичному информационному пространству, что предполагает рассматривать иностранный язык как важнейший способ межкультурного общения.

В последние годы обучению иностранному языку придается все большее значение, что обусловлено политическими, экономическими и культурными требованиями современности, и в первую очередь влиянием технологических достижений, поставившими перед современным обществом задачу увеличения роли иностранного языка и уточнения целей его изучения.

Главной целью обучения иностранному языку в аспекте межкультурной коммуникации является не только обучение физическому говорению, а и достижение осознания того, что язык – это инструмент усвоения новых знаний, доступ к современным информационным технологиям, печатным носителям информации, расширение возможностей личного общения, за счет чего формируется чувство единения с мировым сообществом.

На современном этапе развития общества модернизация содержания образования в высших учебных заведениях связана с инновационными процессами в организации обучения иностранным языкам. На сегодняшний день предлагаемые методики с использованием возможностей интернет-ресурсов противопоставляются традиционному подходу к обучению иностранным языкам, не включающему в себя непосредственную связь с реальными жизненными ситуациями. Эту ошибку пытаются исправить инновационные технологии [1, с. 8].

Задача преподавателя состоит в создании условий практического овладения иностранным языком для каждого студента, активизации познавательной деятельности в процессе обучения. Выбрать такие методы обучения, которые позволят проявить активность, свое творчество [3, с. 24]. Одним из таких методов является применение новых информационных технологий на занятиях английского языка.

В системе технических средств изучения компьютер играет важную роль и является воплощением дидактического принципа обратной связи. Этот способ можно использовать как для обеспечения учебной информацией, так и для управления учебной деятельностью по заданной программе в процессе взаимодействия студента с компьютером.

Выделяют несколько основных методических функций, реализуемых с помощью компьютера и компьютерных технологий:

1) информативная – главным превосходством компьютера является возможность хранения и обработки большого объема информации, вследствие чего компьютер активно применяется на занятии иностранного языка;

2) тренировочная функция заключается в использовании ПК с целью тренировки, отработки общеуниверсальных действий учащихся в процессе обучения иностранному языку. В некоторых случаях компьютер обладает рядом преимуществ по сравнению с преподавателем, например, в ходе тренировки и закрепления учебного материала. Это можно объяснить тем, что учащийся неограничен во времени при работе с компьютером, а также компьютер характеризуется объективным оцениванием работы учащегося и безграничным терпением;

3) функция контроля и коррекции знаний учащихся с применением компьютерных технологий используется для текущего и итогового контроля результатов учебной деятельности. Применение компьютерных технологий положительно влияет на возможность осуществления индивидуального и дифференцированного подходов в ходе проведения фронтального контроля; реализацию сильной обратной связи, максимального объективного оценивания результатов, что позволит преподавателю максимально сократить затраты времени на осуществление контроля и избавит от трудоемкой работы во время обработки результатов контрольной работы.

4) коммуникативная, под этой функцией подразумевается возможность общения в глобальной сети Интернет;

5) организационно-стимулирующая функция осуществляется следующим образом: ответ учащегося автоматически принимается компьютером и происходит его распознавание, затем ответ анализируется и определяется, является ли ответ правильным, результат запоминается и сообщается учащемуся [2, с. 32-36].

С помощью компьютера как инструмента обучения осуществляют такие операции:

- продуцирование текстов в специальных программах (например, в Microsoft Word);
- изготовление раздаточного материала с помощью специальных программ (Zarb, Ubungen per Mausclick и др.);
- обработка введенной информации путем осуществления разных преобразований (классификация по определенному признаку, сортировка, упорядочивание, переадресация и т. п.);
- получение, сохранение и обработка информации с разных носителей и Интернета в любой форме (тексты, схемы, таблицы, рисунки, статические и динамические изображения, звук);
- создание собственных мультимедийных презентаций (например, в программе Microsoft Power Point).

После возникновения Интернета появились новые возможности для общения. Студенты, как и преподаватели, получили доступ к международным информационным центрам, библиотекам разных университетов, банкам научной, учебной и программной информации, размещенных в разных странах. Такие возможности являются важными для студентов, которые занимаются научными исследованиями.

Компьютер как средство общения делает возможным: осуществление совместных проектов по актуальным темам и проблемам, участники которых территориально пребывают в разных странах света; организацию и проведение дистанционного обучения, во время которого учебный процесс проходит под постоянным надзором, руководством и контролем преподавателя; создание тандемного обучения – формы обучения, согласно которой студенты, которые являются носителями разных языков, обучаются в парах с целью изучения родного языка партнера для обмена обыденной и краеведческой информацией.

Как дидактическое техническое средство компьютер дает возможность обеспечить: восприятие и анализ печатной информации, которую вводят с помощью клавиатуры, информации в звуковой форме через микрофон, определения параметров сообщения для установления обратной связи, контроля и оценивания знаний, умений и навыков студента; предоставление учебной информации в визуальной (текст, графика, рисунок, видео) и звуковой (язык, музыка, функциональные шумы) формах; обеспечения непрерывной обратной связи; обмен информацией со студентом; обеспечения возможности многократного повторения учебного материала, упражнений и тренировок в разных видах учебной деятельности; создание языковой среды. Для выполнения этих функций необходимо соответствующее программное обеспечение и дидактические материалы, с помощью которых осуществляется процесс обучения.

Для организации и поддержки учебного процесса целесообразно использовать учебные программы. Они могут содержать мультимедийные компоненты, которые делают возможным комплексное восприятие студентами разнообразной информации в виде напечатанного текста, звука, графики, мультипликации и видео, а также создают языковую среду, моделируют коммуникативную ситуацию, имитируют общение.

Самыми распространенными учебными программами по иностранным языкам являются учебные программы Learn to speak English, Round up, Azar Interactive, GCSE (англ.), Einblicke, Von Aachen bis Zwischkau (нем.), Francais (франц.) и авторские программы или программы-шаблоны (Autorensuite, MM Tools, Hot Potatoes).

Существуют вспомогательные средства – электронные словари, справочники и энциклопедии, которые используют в учебном процессе (Multilex, Linguo, Ectaco, PC-Bibliothek, Encarta, Weltatlas и др.).

Содержание учебных программ статично и неизменно, его разработчики предусматривают последовательность работы с программой и выполнение заданий, ее реакцию на ввод пользователем варианта ответа. Их используют для работы над текстами, для подачи учебной и краеведческой информации, формирования навыков и развития языковых умений, осуществления контроля за уровнем усвоения учебного материала.

Наполнение авторских программ зависит от пользователя, который может выступать как преподавателем, так и студентом. Эти программы делают возможным создание кроссвордов, упражнений на нахождение соответствий, упражнений со множеством выбора вариантов ответа, собственных текстов с пробелами, кроссвордов и т. п.

Таким образом, можно заключить, что компьютер является полифункциональным техническим средством обучения, с помощью которого можно исполнять комплекс дидактических функций. Самой важной его особенностью является диалогическая форма взаимодействия со студентом, которая дает возможность использовать его как языкового партнера. Применение компьютера в процессе овладения языком создает условия для иноязычного общения, обеспечивает широкий доступ информации, объемы которой стремительно растут и современные способы хранения, передачи и обработки информации перестают быть эффективными. В этом случае компьютерные технологии представляют большой спектр возможностей для повышения продуктивности обучения и помогают в самостоятельном изучении языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буланов, Д. С. Роль инновационных технологий в обучении иностранному языку в высшей школе / Д. С. Буланов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 19. – С. 7–10. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/770394.htm>.
2. Куприянова, Г. В. Групповая и самостоятельная работа учащихся при освоении грамматики / Г. В. Куприянова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 6. – С. 32-36.
3. Якиманская, И. С. Основы лично-ориентированного образования [Электронный ресурс] / И. С. Якиманская. – М. : БИНОМ, 2013 г. – 220 с.

УДК 791.43.049.1.067

*А. Ю. Дьячков,
г. Луганск*

СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

В настоящее время одной из главных задач образования является формирование базовых компетентностей современного человека, необходимых ему как в профессиональной, так и в непрофессиональной сфере и являющихся для него «ключом к успеху» в современном мире. Задачей технологии как науки является выявление совокупности закономерностей с целью определения и использования на практике

наиболее эффективных, последовательных образовательных действий, требующих меньших затрат времени, материальных и интеллектуальных ресурсов для достижения какого-либо результата. Инновационная деятельность в своей наиболее полной развертке предполагает систему взаимосвязанных видов работ, совокупность которых обеспечивает появление действительных инноваций. А именно:

- научно-исследовательская деятельность, направленная на получение нового знания о том, как нечто может быть («открытие»), и о том, как нечто можно сделать («изобретение»);

- проектная деятельность, направленная на разработку особого, инструментально-технологического знания о том, как на основе научного знания в заданных условиях необходимо действовать, чтобы получилось то, что может или должно быть («инновационный проект»);

- образовательная деятельность, направленная на профессиональное развитие субъектов определенной практики, на формирование у каждого личного знания (опыта) о том, что и как они должны делать, чтобы инновационный проект воплотился в практике («реализация») [2, с. 7-10].

Что же такое сегодня «инновационное образование»? – Это такое образование, которое способно к саморазвитию и которое создает условия для полноценного развития всех своих участников; отсюда главный тезис; инновационное образование – это развивающее и развивающееся образование.

Что же такое «инновационная образовательная технология»? Это комплекс из трех взаимосвязанных составляющих:

1. Современное содержание, которое передается обучающимся, предполагает не столько освоение предметных знаний, сколько развитие **компетенций**, адекватных современной бизнес-практике. Это содержание должно быть хорошо структурированным и представленным в виде мультимедийных учебных материалов, которые передаются с помощью современных средств коммуникации.

2. Современные методы обучения – активные методы формирования компетенций, основанные на взаимодействии обучающихся и их вовлечении в учебный процесс, а не только на пассивном восприятии материала.

3. Современная инфраструктура обучения, которая включает информационную, технологическую, организационную и коммуникационную составляющие, позволяющие эффективно использовать преимущества дистанционных форм обучения [4, с. 32].

В настоящий момент в школьном образовании применяют самые различные педагогические инновации. Это зависит, прежде всего, от традиций и статусности учреждения. Тем не менее, можно выделить следующие наиболее характерные инновационные технологии.

1. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в предметном обучении.

Внедрение ИКТ в содержание образовательного процесса подразумевает интеграцию различных предметных областей с информатикой, что ведет к информатизации сознания учащихся и пониманию ими процессов информатизации в современном обществе (в его профессиональном аспекте). Существенное значение имеет осознание складывающейся тенденции процесса информатизации школы: от освоения школьниками начальных сведений об информатике к использованию компьютерных программных средств при изучении общеобразовательных предметов, а затем к насыщению элементами информатики структуры и содержания образования,

осуществления коренной перестройки всего учебно-воспитательного процесса на базе применения информационных технологий. В результате в школьной методической системе появляются новые информационные технологии, а выпускники школ имеют подготовку к освоению новых информационных технологий в будущей трудовой деятельности. Данное направление реализуется посредством включения в учебный план новых предметов, направленных на изучение информатики и ИКТ.

В настоящее время можно вполне определенно говорить о нескольких типах метода обучения, которое называется проектирование.

Прежде всего, это **психолого-педагогическое проектирование** развивающих образовательных процессов в рамках определенного возрастного интервала, создающих условия становления человека подлинным субъектом собственной жизни и деятельности: в частности, обучения – как освоения общих способов деятельности; формирования – как освоения совершенных форм культуры; воспитания – как освоение норм общежития в разных видах общности людей.

Далее – это **социально-педагогическое проектирование** образовательных институтов и развивающих образовательных сред, адекватных определенным видам образовательных процессов; а главное – адекватных традициям, укладу и перспективам развития конкретного региона России.

И, наконец, собственно **педагогическое проектирование** – как построение развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности.

Именно здесь возникает особая задача проектно-исследовательской деятельности по обеспечению перехода от традиционного образования (традиционной школы, традиционных систем управления, традиционного обучения и воспитания) к образованию инновационному, реализующему общий принцип развития человека.

Иными словами, проектирование системы развивающего и развивающегося образования возможно, если одновременно осуществляются: психологическое исследование возрастно-нормативных моделей развития личности, педагогическое конструирование образовательных программ и технологий реализации этих моделей, организация всех участников образовательного процесса, проектирование условий достижения новых целей образования и средств решения задач развития [3, с. 169-172].

Примеров проектной работы, которая ведется в современном отечественном образовании, можно насчитывать, наверное, уже сотнями. Обозначим лишь несколько типов такой работы:

- на уровне отдельного педагога – это проектирование образовательных программ, включающих в себя учебную, воспитательную, педагогическую подпрограммы;
- на уровне руководителя образовательной структуры – это проектирование типа образования, обеспеченного системой конкретных образовательных программ;
- на уровне управления в образовании – это проектирование программ развития образовательных структур разного типа, набор которых адекватен наличному контингенту детей, учащихся, студентов;
- на уровне политики в образовании – это проектирование образовательной системы как социокультурной инфраструктуры конкретного региона или страны в целом.

2. Личностно – ориентированные технологии в преподавании предмета.

Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность ребенка в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является

целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели. Проявляется в освоении учащимися индивидуальных образовательных программ в соответствии с их возможностями и потребностями.

3. Информационно-аналитическое обеспечение учебного процесса и управление качеством образования школьника.

Применение такой инновационной технологии, как информационно – аналитическая методика управления качеством обучения позволяет объективно, беспристрастно проследить развитие во времени каждого ребенка в отдельности, класса, параллели, школы в целом.

4. Мониторинг интеллектуального развития.

Анализ и диагностика качества обучения каждого учащегося при помощи тестирования и построения графиков динамики успеваемости.

5. Воспитательные технологии как ведущий механизм формирования современного ученика.

Является неотъемлемым фактором в современных условиях обучения. Реализуется в виде вовлечения учащихся в дополнительные формы развития личности: участие в культурно-массовых мероприятиях по национальным традициям, театре, центрах детского творчества и др.

6. Дидактические технологии как условие развития учебного процесса.

Здесь могут реализовываться как уже известные и зарекомендовавшие себя приемы, так и новые. Это – самостоятельная работа с помощью учебной книги, игра, оформление и защита проектов, обучение с помощью аудиовизуальных технических средств, групповые, дифференцированные способы обучения – система «малых групп» и др. Обычно в практике применяются различные комбинации этих приемов.

7. Психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс школы.

Предполагается научно-педагогическое обоснование использования тех или иных инноваций. Их анализ на методических советах, семинарах, консультации с ведущими специалистами в этой области [6, с. 19-25].

К инновационным технологиям относятся интерактивные технологии обучения, технологии проектного обучения и компьютерные технологии. Инновационные технологии обучения, отражающие суть будущей профессии, формируют профессиональные качества специалиста, являются своеобразным полигоном, на котором учащиеся могут отработать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным.

Таким образом, эффективность педагогических инноваций в процессе обучения зависит от сложившихся традиций в общеобразовательном учреждении, способности педагогического коллектива воспринимать эти инновации, материально-технической базы учреждения.

Новые образовательные стандарты вводят новое направление оценочной деятельности – оценку личных достижений. Это связано с реализацией гуманистической парадигмы образования и личностно-ориентированного подхода к обучению. Для общества становится важным объективировать личные достижения каждого субъекта образовательного процесса: ученика, учителя, семьи. Введение оценки личных достижений обеспечивает развитие следующих компонентов личности: мотивации саморазвития, формирования позитивных ориентиров в структуре Я-концепции, развитие самооценки, волевой регуляции, ответственности.

Поэтому в стандартах в итоговую оценку ученика включается и накопленная оценка, характеризующая динамику индивидуальных образовательных достижений на протяжении всех лет обучения в школе [1, с. 148–150].

В качестве оптимального способа организации накопительной системы оценки выступает портфолио. Это способ фиксирования, накопления и оценки работ, результатов учащегося, свидетельствующих о его усилиях, прогрессе и достижениях в различных областях за определенный период времени. Иными словами – это форма фиксации самовыражения и самореализации. Портфолио обеспечивает перенос «педагогического удара» с оценки на самооценку, с того, что человек не знает и не умеет на то, что он знает и умеет. Значимой характеристикой портфолио является его интегративность, включающая количественную и качественную оценки, предполагающая сотрудничество ученика, педагогов и родителей в ходе его создания, и непрерывность пополнения оценки [5, с. 272].

В заключении стоит сказать, что проблема эффективности обучения школьников на сегодняшний день актуальна. В последнее время все чаще мы слышим об обновлении системы школьного образования, о применении новых педагогических технологий. Сегодня перед учителями стоят более сложные, чем прежде, задачи, диктующие необходимость пересмотра всего арсенала педагогических средств развития личности ребенка, с целью его быстрее введения в богатый мир речи во всех ее видах – чтении, говорении, аудировании, письме. Методисты и учителя на практике отметили, что одним из средств организации речевой деятельности учащихся на уроках являются инновационные педагогические технологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Войниленко, Н. В. Совершенствование контрольно-оценочных процессов как фактор управления качеством начального общего образования / Н. В. Войниленко // Мир науки, культуры, образования. – № 4 (23) – 2010. – С. 148-150.
2. Загашев, И. О. Критическое мышление. Технология развития / И. О. Загашев, С. И Заир-Бек. – СПб. : Альянс «Дельта». – 2003. – 284 с.
3. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке. / С. И Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение. – 2011. – 223 с.
4. Колоткин, Ю. Н., Муштавинская И. В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб. : СПб ГУПМ. – 2002, 2003.
5. Меттус, Е. В. Живая оценка: Программа «Портфолио в школе» / Е. В. Меттус. – М. : Глобус, 2009. – 272 с.
6. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя / И. В. Муштавинская. – СПб. : КАРО. – 2009. – 150 с.

УДК 81:371.315–054.68

***С. Н. Землякова,
г. Луганск***

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЦЕПТИВНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ КЛИНОРДИНАТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В последние годы в связи с наметившейся тенденцией обучения иностранных учащихся на английском языке внимание к рецептивным видам деятельности, в частности к чтению, значительно ослабло. Умение читать правильно и эффективно особенно важно для иностранных клиноординаторов-медиков, которым предстоит постоянно знакомиться с

научной литературой по специальности.

С точки зрения психологии чтение представляет собой сложный вид деятельности, определенную последовательность действий, многоступенчатый процесс, направленный на извлечение и понимание информации, содержащейся в письменном тексте.

Это понимание обеспечивается в том случае, если иностранные клинординаторы владеют умением устанавливать звуко-буквенные соответствия с фонетической структурой слова, его фонемным составом, слоговым и акцентно-ритмическими структурами.

Одним из основных компонентов формирования рецептивно-языковой компетенции является мотивация. Мотивация определяется как система побудителей, включающая потребности, мотивы, интересы, эмоции. Овладение рецептивно-языковой компетенцией при чтении текстов по специальности на русском языке может быть продиктовано следующими потребностями:

- а) получение информации в области медицины;
- б) глубокое познание действительности на основе научных данных;

в) коммуникативная потребность, которая для иностранных клинординаторов в различных областях медицины означает общение с целью приобретения практических и теоретических знаний по своей специальности и получения консультативной помощи от коллег.

Формирование основ рецептивно-языковой компетенции у иностранных клинординаторов происходит на начальном этапе изучения языка, когда вырабатываются основные навыки техники чтения и восприятия текста по специальности. Однако, исходя из опыта работы с данным контингентом учащихся, можно отметить, что умение читать вслух не переходит автоматически в умение читать про себя, а зрелое чтение текста по специальности характеризуется именно этим умением.

Чтение текста по специальности включает в себя два взаимосвязанных компонента: технику чтения и понимание читаемого. Понимание является коммуникативным результатом чтения, так как в нем реализуется цель чтения, что является положительным результатом осмысления, и входит органически в процесс речевого восприятия [2, с. 15-17].

В коммуникативном плане понимание определяется как способность читающего адекватно расшифровать полученное сообщение, переводить воспринятую мысль и план собственного сознания без существенных потерь смысла, заложенного в нее автором сообщения. Оно характеризуется обобщением воспринимаемых читающим предметов и явлений, соотношением вновь познанного материала с системой уже имеющихся у него понятий и заключительным синтезом ранее имевшихся связей и отношений с вновь устанавливаемыми связями и отношениями.

При обучении тому или иному виду чтения необходимо выяснить, какой уровень показателей понимания является достаточным, чтобы чтение служило средством коммуникации. В методике преподавания выделяются такие основные особенности понимания, как полнота, глубина и точность.

Полнота понимания зависит от ряда факторов: цели чтения, сложности языка текста, от знакомства читающего с соответствующей областью знаний, от владения языковым материалом текста. Степень полноты понимания является величиной переменной и зависит от коммуникативной задачи чтения.

Клинординаторы должны уметь различать в тексте основную и второстепенную информацию, выделять основную мысль читаемого, понимать наиболее важные факты, конкретизирующие основную мысль и являющиеся существенными с точки зрения

содержания текста. Точность понимания обычно определяется как адекватность воспринятой читающими исходной информации. Основная информация текста должна быть понята точно, иначе будет нарушен процесс коммуникации при любом виде чтения.

Понимание читаемого предполагает не только понимание фактического содержания, но и абстрагирование от него, некоторую интерпретацию содержания, оценку полученной информации, понимание основной идеи текста.

Глубину понимания можно определить по способам интерпретации, соответствующим цели того или иного вида чтения [1, с. 51].

При обучении иностранных клинординаторов различным видам чтения оценка информации должна учитывать:

- а) ценность полученной информации (новая или известная);
- б) возможное применение данной информации;
- в) перспективность данной информации.

Указанное предполагает, что клинординаторы должны владеть следующими умениями: выделять основную мысль читаемого; понимать смысл читаемого (основную идею текста); предвосхищать вероятное смысловое продолжение; уметь давать оценку полученной информации.

Приемами, обучающими пониманию читаемого, можно считать:

– постановку вопроса, поиск и нахождение ответа, который имеет три разновидности: а) учащиеся отвечают на вопросы преподавателя после чтения всего текста; б) учащиеся в процессе чтения ищут ответы на предтекстовые вопросы; в) в ходе чтения учащиеся сами составляют план читаемого текста в форме вопросов, что можно считать основным приемом самостоятельной работы по осмыслению текста;

– составление плана в форме назывных предложений, тезисов как результат деления материала на смысловые части;

– соотнесение содержания частей текста между собой.

Понимание читаемого – сложный мыслительный процесс, обусловленный не только расшифровкой содержащейся в тексте информации, но и использованием предыдущего опыта знаний в данной области. На наш взгляд, во избежание потерь информации при чтении текстов по специальности с иностранными клинординаторами преподавателю необходимо тщательно отбирать текстовый материал с учетом следующих рекомендаций:

1. Предъявлять тексты для чтения в строгом соответствии с языковым опытом обучающихся.

2. Передаваемую информацию распределить таким образом, чтобы высокоинформативные элементы равномерно чередовались с низкоинформативными.

3. Предусмотреть такое рациональное соотношение знакомой и незнакомой лексики в тексте, чтобы его чтение не превращалось в дешифровку.

Независимо от стилевой принадлежности текста понимание при чтении связано с логическим анализом, который заключается в особой группировке материала не по внешним признакам, а по смысловому содержанию, в выделении смысловых опорных пунктов, представляющих собой очень краткое изложение более широкого содержания – план текста. Часто непонимание текста оказывается следствием неумения произвести смысловую группировку материала при чтении, что говорит о необходимости обучать клинординаторов приемам логического анализа. Конкретизация умений, необходимых для полноценного понимания иноязычных текстов, требует раскрытия сущности логического анализа [3, с. 21].

Понимание текста по специальности, на наш взгляд, затрудняется тем, что читающий должен фиксировать внимание не только на содержательной стороне текста, но

и на способах его языкового оформления. Опираясь на опыт работы с клинординаторами, можно сформулировать алгоритм формирования навыков правильного чтения текстов по специальности:

- а) читать текст не вслух, а про себя;
- б) стараться воспринимать каждое предложение смысловыми блоками, а не отдельными словами;
- в) легкодоступные для восприятия фрагменты текста только пробежать глазами с тем, чтобы основное внимание уделить другим, более сложным для понимания и восприятия;
- г) запоминать прочитанную информацию с целью сопоставления ее с дальнейшей частью текста;
- д) стараться прогнозировать последующие элементы информации;
- е) там, где возможно, определять значение неизвестных компонентов на основе языковой догадки.

Особое внимание при формировании рецептивно-языковой компетенции у иностранных клинординаторов при обучении чтению текстов по специальности следует обратить на выработку навыков и умений синтаксического членения предложений. Знание законов членения русской фразы, умение правильно делить речевой поток – это условие не только хорошей техники чтения, но и понимания текста.

Для выработки навыков чтения текстов по специальности предлагаем иностранным клинординаторам выполнить комплекс упражнений, направленных на формирование рецептивно-языковых автоматизмов, быстрое ориентирование в тексте, деление речевого потока на синтагмы, определение основных компонентов текста, анализ и обобщение информации, прогнозирование, компрессию текста за счет второстепенных элементов и т. д.

Целесообразно, на наш взгляд, начинать работу над текстом с предваряющих заданий (наблюдение и анализ выделенных синтагм, анализ различных случаев синтагматического чтения, самостоятельное членение текста на синтагмы). Сформированность навыков синтагматического чтения текста дает возможность перейти к следующим этапам по обучению чтению. Поэтому нам представляется возможность предложить такой комплекс заданий:

1. Упражнения, направленные на содержательную идентификацию: выделение главной и второстепенной информации в абзаце и в тексте, указание на место, которое обычно занимает главная мысль абзаца, текста; выделение в тексте содержательных компонентов (определение, классификация, выводы, постановка проблемы); анализ логической структуры текста, его проблематика; компрессия (абзаца) текста; оценка истинности или ложности какого-либо утверждения в соответствии с содержанием текста.

2. Упражнения, направленные на содержательный поиск и анализ языковой структуры текста: наблюдение над различными языковыми явлениями; выделение из текста грамматических конструкций; определение значения слов по их структурным компонентам или контексту; дифференциация значения синонимов, паронимов и однокоренных слов; замена грамматических конструкций синонимичными; определение недостающих слов в составление предложений.

3. Упражнения, направленные на структурно-семантический анализ текста. Особо следует выделить задания, предполагающие нахождение компонентов текста, выражающих причинно-следственную связь явлений; сопоставление или противопоставление предметов и явлений с указанием средств выражения; выделение в тексте или употребление в речи структурных компонентов текста; анализ порядка слов в

предложении и выделение главного элемента информации; составление из предложенных компонентов сложных предложений, употребление союзов, организующих их логическую структуру.

Итак, организованное таким образом обучение чтению текстов по специальности способствует достижению главной цели обучения – добиться от иностранных клинординаторов овладения русским языком в коммуникативном аспекте, т. е. умения извлекать информацию с максимальной степенью полноты, понимать и осмысливать ее, что позволяет сформировать у обучающихся основы рецептивно-языковой компетенции и удовлетворить их потребности в этом способе коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гасанова, Ф. М. Реализация принципа активной коммуникативности при обучении чтению / Ф. М. Гасанова // Русский язык для студентов-иностранцев: сб. метод статей №24. – М. : Рус. яз., 1987. – 152 с.
2. Зимняя, И. А. Понимание как результат рецептивных видов речевой деятельности. В кн.: Психология и методика обучения чтению на иностранном языке // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца, 1978, вып. 130. – С. 3–12.
3. Карпиевич, Е. Ф., Краснова Т. И. Задачи и способы организации работы с текстом (на основе таксономии Б. Блума) // Стратегии академического чтения и письма. Серия «Современные технологии университетского образования». Выпуск 5 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Мн. : Проппели, 2007. – С. 9–38.

УДК 791.43.049.1.067

***А. А. Калынюк,
г. Луганск***

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В XXI ВЕКЕ

Перевод представляет собой достаточно сложный вид речевой и мыслительной деятельности, который предполагает наличие профессиональных знаний и умений и осуществляется в значительной степени интуитивно. В связи с обретением таких знаний и умений, которые достигаются в процессе обучения или путем длительной практики, развивается интуитивная способность должным образом решать переводческие проблемы. Но успешность создания и достигаемый уровень такой способности в значительной степени зависят от индивидуальных данных обучаемого.

Есть мнение, которое предполагает то, что достаточно выдающихся результатов в переводческой деятельности могут достигнуть только лица, у которых есть врожденный талант к данному роду занятий. Существуют также случаи, когда одаренные переводчики без специального образования, подготовки и особых усилий показывали высокое переводческое мастерство.

Однако будем мыслить профессионально: перевод не является уделом лишь немногих одаренных людей, так что большинство обучаемых в соответствующем учебном заведении, могут достичь необходимого профессионального уровня в этой сфере деятельности [2]. Их успех обучения в большей степени зависит от организации учебного процесса, учебной программы и методики преподавания.

В процессе обучения профессиональному переводу появляются несколько важных функций, которым должен следовать будущий переводчик. При этом учебная программа должна быть построена таким образом, чтобы позволить учащимся овладеть

переводческой компетенцией. Занятия переводом побуждают будущих переводчиков обращать внимание на тончайшие нюансы семантики и коннотативных аспектов языковых единиц, раскрывают своеобразие системной организации и функционирования языков, особенности «картины мира», создаваемой каждым языком, общее и особенное в культуре и мышлении представителей разных языковых коллективов.

Создание переводческой компетенции способствует всестороннему развитию личности будущих переводчиков: формирует у них внимательность и чувство ответственности, умение пользоваться справочниками и дополнительными источниками информации, делать выбор, быстро принимать правильные решения, обнаруживать и сопоставлять многочисленные лингвистические и экстралингвистические данные [1].

Профессиональная подготовка переводчика предполагает высокую культуру, широкую энциклопедическую эрудицию, коммуникабельность, такт, постоянное пополнение знаний, многообразие интересов. Все эти качества проявляются в двух языках и двух культурах.

А. В. Федоров утверждает, что «перевести – значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже ранее выражено средствами другого языка». В верности и полноте передачи он видит «отличие собственно перевода от переделки, от пересказа или сокращенного изложения, от всякого рода так называемой «адаптации». Сложность состоит в том, что системы различных языков отнюдь не идентичны, между ними существуют своего рода «зазоры», «нестыковки» и в области лексики, и в грамматике и в стилистике [5].

Существуют две обязательные фазы, которые образуются в процессе перевода. Первая: переводчик анализирует и истолковывает смысл и форму переводимого, выясняет значение слов, разбирается в грамматических конструкциях, определяет стилистические характеристики. На этой фазе от переводчика требуется знание языка оригинала. Вторая фаза: переводчик выбирает средства выражения в том языке, на который делается перевод. Естественно, на этой фазе от него требуется владение всем богатством «языка перевода». Именно на второй фазе перевод становится творческим процессом, так как предполагает выбор из нескольких вариантов [3]. Как видно из приведенных точек зрения, перевод считают определенным видом трансформации, а, именно, межъязыковой трансформации.

Для того чтобы поддерживать хорошую языковую форму, необходима постоянная практика: нужно много общаться, читать литературу, прослушивать информацию на иностранном языке, стараться больше воспринимать иностранную речь на слух. Очень полезен при этом просмотр программ кабельных телевизионных каналов, которые вещают на иностранных языках.

Профессиональные обязанности переводчика состоят в следующем: осуществлять перевод научной, технической, общественно-политической, экономической и другой специальной литературы, нормативно-техническую и товаросопроводительную документацию, материалы переписки с зарубежными организациями, а также материалы конференций, совещаний, семинаров и прочие. Выполнять в установленные сроки устные и письменные, полные и сокращенные переводы, обеспечивая при этом точное соответствие переводов лексическому, стилистическому и смысловому содержанию оригиналов, соблюдение установленных требований в отношении используемых научных и технических терминов и определений.

В настоящее время стало очевидным, что переводческая деятельность претерпела ряд количественных и качественных изменений, которые вызвали потребность в большом количестве высококвалифицированных переводчиков, что, в свою очередь, требует

повышения качества их профессиональной подготовки. Сегодня, когда наука о переводе сделала заметный шаг вперед, уже нельзя преподавать по старинке, апеллируя при обосновании переводческих решений лишь к языковой интуиции студентов. При анализе и оценке переводов необходимы более весомые, научно обоснованные аргументы. Умение находить такие аргументы предполагает наличие определенного «теоретического видения» перевода [4].

В заключении следует сделать вывод, что необходимо вооружить преподавателя и студента новейшими знаниями в области теории перевода, о месте перевода в общественной практике, о проблемах его теории и практики, создать необходимую базу для эффективного практического овладения переводом. Важнейшим условием успешного обучения будущих переводчиков является совершенствование учебного процесса, разработка методики обучения и непосредственно желание самого обучаемого развиваться и работать в данной сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Просвещение, 2006. – 144 с.
2. Комиссаров, В. Н. Теория перевода / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС; 1990. – 326 с.
3. Латышев, Л. К., Провоторов В. И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе / Л. К. Латышев. – М. , 2001. – 12 с.
4. Матюшин, И. М. Высшее профессиональное образование лингвиста, переводчика / И. М. Матюшин // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Сер. «Пед. науки». 2012. Вып. 15 (648). – 88 с.
5. Федоров, А. В. Введение в теорию перевода / А. В. Федоров. – М., 1953. – 150 с.

УДК 372.8. 371.2

*Н. В. Корниенко,
г. Донецк*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ГПОУ «ДХК»

В современной педагогической практике эффективность деятельности образовательного учреждения при подготовке высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов зависит от результативности внедрения технологий обучения, основывающихся на новых методологических и современных дидактических принципах, психолого-педагогических теориях. Сегодня существует множество определений понятия «технология обучения». Одно из них рассматривает технологию обучения как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования [2].

В современной системе образования выстраивается устойчивая тенденция к использованию инновационных педагогических технологий в обучении студентов. Рассмотрим одну из них – информационно-коммуникативную технологию, а также особенности ее использования в художественном колледже.

Итак, информационно – коммуникативная технология обучения (ИКТ) – это педагогическая технология, использующая специальные программные и технические средства для доступа к различным информационным источникам (электронным,

печатным, инструментальным, людским) и инструментам совместной деятельности, направленным на получение конкретного результата [1].

Следует также отметить, что помимо традиционных источников информации, служащих общим признаком выделяемых в ней методов, таких как практика, наглядность, словесный метод, работа с печатным источником информации, в ИКТ добавляется и компьютерный метод.

К средствам ИКТ, которые используются при обучении, относятся такие технологии, как мультимедийные технологии; проведение лекционных занятий с помощью компьютерных презентаций и демонстраций в online-режиме; разработка программных продуктов для облегчения обучения студентов, не владеющих русским или украинским языком; разработка программ для тренинга, для контроля знаний студентов; технологии дистанционного обучения; электронные учебники и пособия и т. п. [3].

Именно использование ИКТ в художественном колледже в процессе изучения профильных дисциплин стимулирует творческую активность обучающихся, приобщает их к ценностям мировой художественной культуры, делает учебный процесс более увлекательным, позволяет повысить качество учебного материала и усилить образовательные эффекты, дает преподавателю дополнительные возможности для выстраивания, так называемых, индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. При изучении профильных дисциплин ИКТ используются в оформлении исследовательских работ студентов, составлении проспектов, презентаций, слайд-проектов. Это делает обучение динамичным, повышает индивидуальность и самостоятельность студентов.

На учебных занятиях профильных дисциплин возможно использование ИКТ в виде предметных коллекций, видеоэкскурсий. При этом широко применяются групповые, индивидуальные и фронтальные формы организации учебной деятельности.

Для развития творческих способностей обучающихся и активизации их познавательной деятельности в колледже предлагаются для выполнения тематические творческие задания, выполненные посредством MS PowerPoint. На уроках-семинарах обучающиеся сопровождают свои выступления мультимедийными презентациями, видеороликами, которые способствуют, в свою очередь, развитию эстетической, общекультурной, коммуникативной, ценностно-смысловой, информационной компетенции студентов, позволяя эффективно освоить пространство художественной культуры.

В эпоху широкого распространения глобальной сети Интернет все большее значение и популярность приобретают виды учебных занятий, связанных с возможностью использования объемного информационного блока, разнообразного богатого визуального ряда. Поэтому отдельно следует рассмотреть такой вид учебных занятий в изучении профильных дисциплин, как виртуальная экскурсия.

Виртуальная экскурсия – это самостоятельная форма организации учебного процесса, вид занятий в учебных заведениях, которые позволяют проводить изучение профильных предметов, их отдельных разделов и тем в условиях, максимально приближенных к естественным. Организация системы виртуальных экскурсионных путешествий, конкретизирует программный материал, расширяет кругозор и углубляет знания обучающихся, способствует воспитанию культуры творческой личности, формированию познавательного интереса к изучаемым предметам, возникновению мотивации к обучению, развитию умения устанавливать межпредметные связи. Большую роль в активизации деятельности обучающихся во время виртуальных экскурсий играет поисковый метод. Обучающиеся не просто знакомятся с материалами экспозиций, но и

занимаются активными исследованиями, поиском необходимой для изучения и анализа информации. Это достигается путем постановки проблемных вопросов перед экскурсией либо посредством определенных творческих заданий. Во время проведения экскурсии обучающиеся могут записывать тезисы, копировать материалы с сайта, делать свои пометки.

Мультимедийный проектор и ноутбук являются на занятиях по профильным дисциплинам незаменимым материально – техническим обеспечением в виду необходимости постоянной демонстрации студентам культурного наследия определенного времени (эпохи) в виде памятников изобразительного искусства, показа научно-популярных, обучающих фильмов.

Интересным в изучении профильных дисциплин является и использования такого жанра сетевого общения как буктрейлер (небольшой видеоролик, рассказывающий в произвольной форме о книге, визуализирует самые яркие и узнаваемые моменты ее содержания). Буктрейлеры выполняются студентами с использованием специальных компьютерных программ, приложений, цифровых эффектов в различной технике (игровые, анимационные, фотофильмы, видеоролики). Посредством буктрейлеров расширяется профессиональное видение и мастерство студентов, происходит привлечение их к литературному, историческому наследию человечества. Такой вид использования ИКТ в колледже мотивирует студентов к образовательной деятельности, вызывает интерес к программному материалу, стимулирует активную самостоятельную деятельность.

Применение электронных учебных пособий на учебных занятиях по профильным предметам также активизируют учебно-познавательную деятельность обучающихся, являясь, вместе с тем, и перспективным направлением в усовершенствовании всего учебно-методического обеспечения.

В ходе преподавания профильных дисциплин используются ИКТ и для выполнения индивидуальных тестовых заданий, что является объективной и доступной формой контроля, позволяет включать в тестовые задания визуальный ряд – фото и репродукции произведений архитектуры, скульптуры, монументально-декоративного и прикладного искусства.

Таким образом, использование информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе художественного колледжа повышает эффективность обучения, помогает реализовать весь потенциал личности студента – познавательный, морально-нравственный, творческий, коммуникативный и эстетический, способствует развитию интеллекта, информационной культуры обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Морозов, К. А. Информационно-коммуникативные технологии и их применение в педагогической деятельности / К. А. Морозов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXX междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2013.
2. Педагогические технологии – Кукушин В. С. – Методика проведения интерактивных лекций с применением мультимедиа-технологии обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.univer5.ru/pedagogika/pedagogicheskie-tehnologii-kukushin-v.s.html>.
3. Скакун Л. В. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе студентов высших учебных заведений [Электронный ресурс] / Л. В. Скакун. – Режим доступа: http://www.confcontact.com/2013_04_11/40_Skakyn.htm.

**ОПТИМИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ СПО**

*Мы слишком часто даем детям ответы,
а не ставим перед ними проблемы, которые надо решать.
Роджер Левин*

Обучение иностранному языку является одним из основных элементов системы профессиональной подготовки специалистов на всех уровнях в Луганской Народной Республике, в том числе в учебных заведениях среднего профессионального образования. Развитие профессиональных и коммуникативных компетенций особенно актуально в условиях принятия нового образовательного стандарта ЛНР, который предусматривает именно профессиональную направленность обучения студентов языку. Современное общество предъявляет высокие требования к студентам в овладении иностранными языками. Владение иностранным языком в профессиональной сфере необходимо, чтобы быть конкурентоспособной личностью на рынке труда.

Проблемой профессионального развития обучающихся занимались С. Я. Батышева, Б. М. Бим-Бад, В. А. Болотова, Н. Н. Борытко, С. Г. Вершловского, А. А. Вербицкого, С. А. Дружилова, Н. В. Кузьминой, В. С. Леднёва, А. С. Маркова, В. А. Полякова, Н. Н. Никитиной, П. И. Пидкасистого, В. А. Сластенина, В. В. Сохранова и др.

Осмысление сущности профессиональной компетентности специалистов и педагогических условий ее формирования содержится в трудах Н. А. Банько, А. М. Белкина, П. П. Борисова, Ю. В. Варданян, Ю. Н. Емельянова, Э. Ф. Зеера, М. И. Лукьяновой, А. К. Марковой, Р. П. Мильруд, М. А. Петухова, И. А. Прозоровой, В. В. Серикова, Е. В. Сидоренко, Г. Н. Синициной, Н. Н. Суртаевой, Ю. Г. Татур, И. С. Фишман, А. В. Хуторского, М. А. Чошанова, М. К. Шлангман, Дж. Равена, и др.

В рамках данного доклада мы рассмотрим реализацию этих требований на примере профессии Повар, кондитер. Согласно требованиям Государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования Луганской Народной Республики по профессии 19.01.17 Повар, кондитер, выпускник, освоивший программу подготовки квалифицированных рабочих, служащих по профессии, должен уметь: общаться (устно и письменно) на иностранном языке на профессиональные и повседневные темы; переводить иностранные тексты профессиональной направленности; самостоятельно совершенствовать устную и письменную речь, пополнять словарный запас. Учитывая это, программа для учащихся профессии Повар, кондитер разделена на два модуля: основное содержание и профессионально-ориентированное содержание. Таким образом, программа рассчитана на освоение как коммуникативными, так и профессиональными компетенциями будущих специалистов.

При рассмотрении проблемы развития профессиональных умений и навыков будущих специалистов сферы общественного питания, необходимо определить, что такое профессиональная компетентность. В настоящее время отсутствует единое определение понятия профессиональной компетентности. Зарубежные исследователи трактуют данное понятие как «углубленное знание», «адекватное выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности», «эффективность действий» [3, с. 10]. В

отечественной психолого-педагогической литературе данный термин рассматривают следующим образом: «качество, свойство или состояние специалиста, его физическое, психическое и духовное соответствие требованиям определенной профессии, специальности, специализации, стандартам квалификации, исполняемой служебной должности» [6, с. 12]. Э. Ф. Зеер под профессиональной компетентностью понимает профессиональные знания, умения, а также способы выполнения профессиональной деятельности [1, с. 25].

С целью реализации профессиональной направленности обучения в своей работе мы используем деятельностный подход, в рамках которого осуществляем моделирование реальных ситуаций профессионального общения. Уроки английского языка приближаются к условиям профессиональной деятельности будущих специалистов пищевой промышленности, воссоздаются реальные профессиональные производственные и межличностные ситуации. «Таким образом, студенты получают практические навыки решения ряда производственных задач и формируют умения профессионального общения на иностранном языке» [4].

В современном мире развитие профессиональных компетенций невозможно реализовать без профессиональной идентичности. «Профессиональная идентичность – психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу. Она детерминирована профессиональным общением и профессиональным опытом, репрезентируется посредством речевых средств через образ «Я» [5, с. 232]. Проблема безответственного выбора профессии и слабая профессиональная идентичность очень актуальные проблемы в пласте среднего профессионального образования. Поэтому на занятиях английского языка мы проводим непрерывную работу над повышением уровня профессионального самоопределения, роли профессии и языка в будущей карьере и жизни в целом.

Важную роль в овладении иностранным языком играет, безусловно, мотивация учащихся. Они должны рассматривать язык как профессионально значимый предмет. Поэтому преподавание иностранного языка должно проходить в тесном сотрудничестве с преподаванием профессиональных дисциплин. «Межпредметные связи помогают студенту аккумулировать знания о своей будущей профессии. Чем более подготовлен студент в специальных дисциплинах на родном языке, тем легче ему ориентироваться в потоке информации на иностранном языке» [7].

Учебная дисциплина включает в себя адаптированные и аутентичные тексты профессиональной направленности, диалоги на профессиональную тематику, аудиовизуальные материалы и вокабуляр связанные с профессией повара.

Рабочая программа для учащихся специальности Повар, кондитер включает в себя следующие разделы профессиональной направленности: «Еда, способы приготовления пищи, традиции питания», «Физика и химия в кулинарии», «Экологическая безопасность продуктов питания», «Инновации в пищевой промышленности», «Участие в отраслевых выставках», «Кухни народов мира», «Сервировка стола», «Обслуживание в заведениях общественного питания». Во время проведения занятий данный материал становится интересен учащимся, если он тесно переплетается с их профессиональными знаниями и умениями. Таким образом, они развивают не только свои коммуникативные, но и профессиональные компетенции, повышают свое профессиональное мастерство.

Для повышения эффективности языковой профессиональной подготовки на уроках мы применяем игровые и неигровые методы и формы работы. Ведущую роль среди неигровых форм работы занимают упражнения. Учащиеся переводят тексты

профессиональной направленности; составляют меню, технологические карты; смотрят и слушают рекомендации, выступления всемирно известных шеф-поваров (Джейми Оливера, Гордона Рамзи и др.) «Для каждого вида речевой деятельности, как средства общения, необходимы две категории упражнений: те, в которых происходит формирование речевых навыков или условно речевые упражнения, и те, в которых происходит развитие речевого умения или речевые упражнения» [2].

К игровым формам работы, которые способствуют развитию профессиональных компетенций относятся ролевые игры, инсценировки, игровое проектирование, деловые и познавательно-дидактические игры.

Кроме того, современный урок невозможен без использования современных информационных технологий и технических средств обучения. Именно технические средства обучения в тандеме с работой преподавателя делают урок интересным, направленным на развитие коммуникативных и профессиональных компетенций учащихся, задействуют все виды восприятия информации и способствуют достижению образовательных, воспитательных и развивающих целей.

Не стоит забывать о важности знакомства и приобщения учащихся к культурным обычаям, пищевым традициям изучаемого языка. Большое значение для развития профессиональных качеств будущих поваров имеют знания о традициях чаепития в Британии, отличиях ланча от завтрака, манерах за столом, правилах сервировки стола, традиционных блюдах и методах приготовления пищи в странах изучаемого языка и т. д. Все это способствуют не только развитию универсальных учебных действий, коммуникативных компетенций и профессиональных умений и навыков, но и расширению межкультурного кругозора.

Таким образом, профессиональная направленность преподавания иностранного языка не менее важна, чем его коммуникативная направленность. Системно-деятельностный подход, межпредметные связи, личностно-ориентированное обучение, разнообразные современные методы и формы работы – все это делает урок эффективным, методически разнообразным и интересным. Именно такой урок мотивирует учащихся самостоятельно добывать профессиональные знания и совершенствовать свои профессиональные умения, в том числе, по средствам изучения иностранного языка. Ведь наша цель как преподавателей не дать знания, а научить добывать эти знания самостоятельно и применять их на своем будущем профессиональном пути.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – М.: Академия, 2003. – 336 с.
2. Каткова, Н. В. Формирование коммуникативных и профессиональных компетенций на уроках английского языка / Н. В. Каткова. – Электрон. текстовые дан. – Ноябрьск, 2018. – Режим доступа: <http://yamal-obr.ru/articles/formirovanie-kommunikativnikh-i-professi/>. – электронный журнал «Образование Ямала».
3. Мутовкина, О. М. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков / О. М. Мутовкина. – Волгоград, 2001. – 188 с.
4. Профессиональная направленность в обучении иностранному языку в системе СПО на примере профессии «Повар, кондитер». – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-professionalnaya-napravlennost-v-obuchenii-inostrannomu-yaziku-v-sisteme-spo-na-primere-professii-povar-konditer-3319875.html>.
5. Технологии формирования профессиональной компетентности будущего специалиста: материалы межрегиональной научно-практической конференции (16 марта 2009 года) / Отв. ред. Н. А. Сергеева. – Оренбург: ОГППК, 2009. – 254 с.
6. Лукьянова, М. И. Психолого – педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М. И. Лукьянова. – Ульяновск: 1996. – 227 с.

7. Фирсова, И. В. «Развитие профессиональной компетенции студентов на занятиях по английскому языку в СПО» / И. В. Фирсова. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <https://infourok.ru/razvitiye-professionalnoy-kompetencii-studentov-na-zanyatiyah-po-angliyskomu-yaziku-v-spo-1398379.html>.

УДК 378.147:811.1/8

*А. С. Леоненко,
г. Луганск*

К ВОПРОСУ ОБ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Непосредственное использование акмеологической концепции в подготовке будущих специалистов является одним из важнейших составляющих в современной педагогике. Цель статьи состоит в исследовании акмеологического подхода в системе современного образования, а также в процессе обучения иностранному языку. Данная проблема и принципы ее решения рассмотрены в работах И. В. Блауберга, В. П. Кузьмина, В. И. Кремянского, В. П. Садовского, Э. Г. Юдина.

Анализ качества изучения иностранного языка в вузах показывает, что реализуемые в большинстве случаев модели обучения не позволяют в полной мере раскрыть потенциальные способности студентов к изучению языка. Это объясняется тем, что преподавание направлено на формирование и развитие умений и навыков в предметной области, не учитывает в полной мере возможности развития креативности обучающихся. Проблема единства личностного и профессионального развития студента в высших учебных заведениях декларируется во многих педагогических исследованиях, однако она недостаточно изучена как в концептуальном, так и в практическом аспектах.

Одним из важнейших факторов личностного и профессионального развития, повышения уровня профессионализма личности является рациональное использование и приумножение индивидуальной ресурсности субъектов труда. В процессе обучения необходимо учитывать внешние детерминанты, определяющие формирование людей, стремящихся к своему акме. Речь идет о семье, школе, вузе, социуме. Ключевой проблемой эффективности профессионального образования является разработка путей и способов обеспечения его качества, соответствующего как запросам социальной практики, так и прогрессивному уровню развития научного познания и реализующих их инновационных технологий. Поиск решения этой весьма актуальной проблемы ведется в различных направлениях модернизации высшей школы.

Акмеологический анализ, позволяющий разносторонне и целостно раскрыть явления достижения, удержания и преодоления вершины «акме» обучающихся в тесной связи с раскрытием всех специфических факторов, обусловивших приход к акме, проводится в условиях всей жизнедеятельности человека. Это видно при анализе креативной деятельности, в которой индивидуальное творческое самовыражение включено и подчинено критериям социокультурной среды. Интегральный характер акмеологической концепции, как видно на практике, способствует появлению множества технологий и исследовательских методик [3].

Следует отметить, что иностранный язык обладает большим потенциалом в плане развития личностной культуры. Язык, являясь универсальной формой первичной концептуализации мира, выступает как часть культуры, как ее продукт. С другой стороны, язык является орудием культуры. Он формирует личность человека – носителя языка через заложенное в языке видение мира, менталитет, отношение к людям.

Еще одним общим условием достижения людьми акме в любых общественно-экономических формациях является активная творческая деятельность человека. Его высокая способность интуитивно или осознанно принимать и реализовывать оптимальные решения наиболее сложных задач, используя интеграцию накопленного жизненного опыта познания, общения, труда в повседневной жизни и в тех областях, где у него проявляется акме [1].

Порой наблюдается несоответствие между требованиями образовательной системы высшего учебного заведения и уровнем индивидуального развития студентов. Можно предположить, что эти факторы могут быть обусловлены диссинхронным и психическим развитием личности. В свою очередь феномен диссинхронии психического развития проявляется в рассогласованном состоянии систем взаимосвязанных психических явлений в определенный момент их развития, в несбалансированности когнитивного, волевого, эмоционального, поведенческого и других компонентов психического. Так, диссинхрония имеет двойственную функцию преграды и стимула одновременно. Опираясь на данные исследования в современной науке, можем утверждать, что каждая структурная часть личности, обладает собственным ресурсным потенциалом.

Для реализации поставленных акмеологических задач используются разнообразные педагогические методы и приемы. Одним из средств современного акмеологического исследования является акмеологическое проектирование, которое может служить средством реализации акмеологической модели, направленной на формирование профессиональной, коммуникативной, социокультурной и других компетенций. Ученые соглашаются, что именно формирование компетенций посредством акмеологического проектирования способствует развитию личности на пути достижения профессионального акме. Участие в акмеологическом проектировании непосредственно связано с развитием творческого начала специалиста, что естественно, поскольку проектирование жизненных ситуаций может выражаться в созданном проекте, зачастую воображаемом. Одной из ведущих современных личностно ориентированных технологий продуктивного обучения иностранным языкам, реально создающих условия для самостоятельного управления учебно-познавательным процессом со стороны студентов и реализации их креативных способностей, является в настоящее время проектная методика (технология) [2, с. 96].

Эффективность функционирования процесса индивидуализации обучения иностранному языку будущих инженеров на основе акмеологического подхода обеспечивается комплексом организационно-педагогических условий. Необходимо учитывать, что реализация целей и задач индивидуализации обучения иностранному языку будущего специалиста направлена на индивидуально-творческое развитие его личности. Прежде всего учитываются информационно-познавательные, лингвокультурные, профессионально-рефлексивные, профессионально-коммуникативные, индивидуально-творческие критерии процесса обучения, где акмеологическую направленность имеют различные технологии. Только сформированная готовность преподавателей иностранного языка в высшей школе может обеспечить индивидуализацию обучения, что включает в себя учебно-методический комплекс и входящие в него учебные программы, учебно-методические пособия, деловые и ролевые игры, тренинги, упражнения и индивидуальные задания для творческой самостоятельной работы, тесты для контроля и самоконтроля.

Мы рассматриваем проектирование прежде всего как способ повышение эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов. Для реализации проекта обучающиеся должны владеть языковыми, интеллектуальными, творческими,

коммуникативными и межкультурными компетенциями, а также развивать их в ходе работы над проектом. Интеллектуальные умения: – работа с текстом; – умение осуществлять поиск и выделять ключевую информацию; – умение систематизировать, классифицировать, сравнивать, обобщать информацию; – умение формулировать основную идею, составлять план работы, тезисы; – умение создавать собственную информацию. Творческие умения: – умение выдвигать идеи; – предлагать варианты решения проблем. Коммуникативные умения: – умение вести дискуссию; – слушать собеседника; – отстаивать свою точку зрения и т. д.

Основой акмеологического проектирования, по мнению С. И. Пятибратовой, является потребность человека в творческой самореализации, которая вытекает из стремления к наиболее полной реализации заложенного потенциала и является условием развития индивидуальности. В связи с этим задачей акмеологического проектирования является определение для каждого человека его «акме» путем акмеологического моделирования. В результате мы получим как бы два измерения человека: «как он есть» (выявленный диагностикой потенциал) и «каким он должен (может) быть» (модель). Разность между этими величинами показывает, насколько человек приблизился к своей вершине и реализации потенциала [4, с. 151]. Таким образом, акмеологическое проектирование тесно связано с теми принципами, которые относятся к проектированию вообще. Однако этот процесс имеет в основе своей потенциальные возможности человека и их реализацию, что ведет к достижению жизненных вершин, становлению индивидуальности, профессиональному совершенствованию.

Таким образом, потенциал акмеологического проектирования заключается не только в выезде за рубеж с целью профессионального международного сотрудничества. Творческое профессиональное общение в процессе проектной деятельности на иностранном языке дает мощный положительный заряд, порождает мотивацию к изучению иностранного языка, дарит радость преодоления собственных страхов и комплексов, т.е. личностного роста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М. : Флинта: Наука, 1998. – 168 с.
2. Житкова, Е. В. Акмеологическая составляющая обучения взрослых иностранному языку / Е. В. Житкова. – Томск: Том. гос. ун-т, 2012. – 84 с.
3. Овсянникова, О. Н. Акмеологический подход в развитии креативности студентов в процессе обучения иностранному языку / О. Н. Овсянникова // Преподаватель XXI. – 2014. – № 2.
4. Пятибратова, С. И. Совершенствование профессионализма учителя в процессе постдипломного образования: Акмеологический подход: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / С.-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства. – СПб., 2002. – 23 с.
5. Саксонова, Л. П. Педагогическая акмеология: проблемы и перспективы развития / Л. П. Саксонова // Акмеология. – 2005. – № 2.

УДК 378.147:82.0

***Н. Б. Литвинова,
г. Луганск***

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ТВОРЧЕСКОМ ВУЗЕ

Одной из тенденций развития современного гуманитарного образования является стремление к комплексности знания, его прагматической ценности. Каждая

дисциплина гуманитарного цикла так или иначе связана с формированием у студентов навыков аналитико-творческого восприятия информации, а также умений применять полученные знания в профессионально-практической деятельности [3]. Специфика изучения мировой и русской литературы студентами творческого вуза заключается в прочтении текстов классических произведений и их интерпретации в культурно-историческом контексте.

С другой стороны, существуют объективные факторы, затрудняющие продвижение литературного образования как такового в учебной среде. Социокультурная ситуация формирования нечитающего поколения обусловлена засильем массовой культуры, её визуализацией, восприятием Интернет-пространства как основного источника информации. Это приводит к формализации изучения художественных произведений в силу, к примеру, содержательной насыщенности школьных программ при малом количестве часов, отведённых на изучение той или иной темы, формирует читателя-потребителя, ориентированного на поверхностное восприятие информации без её должного аналитического осмысления и истолкования сквозь призму личностного видения [1, с. 146; 4, с. 163].

Основной методологический принцип, которым мы руководствуемся в преподавании литературы в творческом вузе, – это принцип междисциплинарных связей, или диалог искусств, то есть понимание литературы как прежде всего вида искусства – искусства слова, тесно взаимодействующего с другими видами искусства – театром, хореографией, живописью, музыкой, кинематографом. Ведь часто именно литературное произведение является первоисточником тем, мотивов, художественных образов, на основе которых создаются произведения в других видах искусства. Без знания литературного первоисточника невозможно целостное восприятие таких произведений, их последующее осмысление. Такой подход к изучению литературы направлен на раскрытие профессионально-творческого потенциала студентов – будущих работников культуры.

Практическая значимость прочтения студентами творческих специальностей литературной классики реализуется через систему аудиторных и внеаудиторных форм работы над художественными текстами. Аудиторные формы работы предполагают развитие навыков интерпретации искусства как такового. Они включают комментированное чтение текста с его последующим обсуждением через постановку проблемных вопросов. Формы внеаудиторной работы в контексте реализации принципа междисциплинарных связей в изучении литературы предполагают проектно-игровую деятельность, – в частности, выполнение после прочтения студентами литературного произведения ряда творческих заданий, учитывающих специфику различных направлений подготовки творческого вуза.

Так, в рамках тем «Античная литература», «Литература Предвозрождения» и изучения сложнейших для восприятия произведений студентам факультета изобразительного искусства предлагается создать изображения в жанре эмблемы по текстам поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея», а также эскизы иллюстраций к «Божественной комедии» Данте. С методической точки зрения создание эмблемы к литературному произведению требует от студента знания содержания текста, умения выделить ключевые художественные образы или детали, которые бы визуализировали само произведение, отображали фрагменты его смысла. Результаты выполнения таких творческих заданий разнообразны по воплощению, но самое важное то, что они активизируют творческий потенциал не только студентов-живописцев, но и графиков, дизайнеров, модельеров. Эмблемы по поэмам Гомера созданы с помощью программ художественно-графического дизайна, а иллюстрации к «Божественной комедии» – это

полноценные рисованные изображения, нередко выходящие за рамки поставленного задания сделать только эскиз. Как показывает практика, насыщенность пространства эскиза напрямую зависит от степени прочтения студентом текста произведения: чем больше происходит его погружение в текст, тем более детализированным оказывается рисованное изображение.

Важным условием реализации принципа междисциплинарных связей в преподавании литературы выступает создание интерактивной творческой среды, в которой бы постоянно поддерживался интерес студентов к чтению в целом, популяризировалось чтение как интеллектуальный труд, как один из способов личностного самовыражения. Ведь педагогическая концепция диалога искусств строится на положении об объективном существовании произведения искусства в восприятии читателя, зрителя или слушателя на основе развиваемой у них эстетической восприимчивости через непосредственное включение в процесс самостоятельной творческой деятельности [2].

Проектно-игровая деятельность в рамках профессионализации образования в творческом вузе включает проведение мероприятий, связанных с созданием атмосферы погружения в творчество писателей-классиков разных стран и эпох, чтением и обсуждением их произведений через читательские марафоны, театрализованные постановки, интерактивные викторины, ток-шоу, звучание текстов произведений, начитанных будущими дикторами и ведущими на студенческом радио.

Например, в рамках мероприятий культурно-просветительского проекта «Эстет» по творчеству А. Н. Толстого была проведена интерактивная викторина «Хождения Петра в народ». Вопросы викторины были составлены по роману «Пётр I» Толстого. Ведущими викторины стали студенты специальности «Актёрское мастерство», которые в стилизованных костюмах петровской эпохи воплотили образы персонажей из романа – Петра и Александра Меншикова. Интерактивная викторина проводилась в открытом формате: в ней мог поучаствовать каждый, блеснуть начитанностью, общей эрудицией, знаниями истории. Безусловно, что проведение подобного мероприятия требовало усилий студентов разных направлений подготовки.

Создание благоприятной среды для чтения связано и с развитием собственного литературного творчества студентов через написание эссе. Эссе как итоговая форма работы при изучении творчества писателей способствует становлению самостоятельного творческого мышления. В частности, при изучении разных периодов и персоналий русской литературы студентам предлагались следующие темы эссе: «Противостояние ремесла и искусства в повести «Портрет» Н. Гоголя», «Роль личности в истории (по роману А. Н. Толстого «Пётр I)», «Художественный смысл названия романа В. Гроссмана «Жизнь и судьба», «Героико-трагический и гуманистический пафос романа «Жизнь и судьба» В. Гроссмана», «Стихотворение в художественном пространстве романа «Доктор Живаго» Б. Пастернака», «Ситуация выбора и проблема нравственности человека в киноповести «Калина красная» В. Шукшина», «Режиссёрская и актёрская деятельность В. Шукшина в контексте создания киноповести «Калина красная», «Интеллектуальный и культурологический потенциал литературных текстов русского постмодернизма».

Одной из инновационных форм работы в контексте реализации междисциплинарных связей в преподавании литературы мы считаем также написание тематических диктантов по текстам литературных произведений. Подобные акции позволяют не только привлечь внимание к чтению литературной классики, но и напомнить о важности постоянного повышения уровня грамотности письменной речи посредством чтения.

Таким образом, все выше названные формы работы по изучению литературы в системе междисциплинарных связей реализуют несколько значимых образовательно-методических целей: популяризация чтения как такового, создание активной читательской среды; раскрытие профессионально-творческого потенциала литературы, когда прочтение художественного текста становится не просто источником общекультурной, общеобразовательной информации, а именно основой для интерпретации произведений в других видах искусства, источником творческих идей, вдохновения, то есть приносит студенту необходимую практическую пользу в развитии профессиональных умений и навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акбашева, А. С. Литературное образование и проблема читателя в современной школе / А. С. Акбашева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2016. – т. 18, № 1 (2). – С. 145 – 149.
2. Ачкасова, Г. Л. О некоторых теоретических основаниях изучения литературы на основе диалога искусств [Электронный ресурс] / Г. Л. Ачкасова // Учёные записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2014. – № 1 (29). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-teoreticheskikh-osnovaniyah-izucheniya-literatury-na-osnove-idei-dialoga-iskusstv>.
3. Кевбрин, Б. Ф. Императивы образовательного процесса современного общества [Электронный ресурс] / Б. Ф. Кевбрин, Ф. А. Айзатов // Общество: философия, история, культура. – 2017. – № 10. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/imperativy-obrazovatel'nogo-protsessa-sovremennogo-obschestva>.
4. Мосунова, Л. А. Актуальные вопросы психологии чтения художественной литературы / Л. А. Мосунова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. – № 3-1. – С. 162 – 170.

УДК 008:004

***М. В. Маслакова,
Е. А. Заусайлова,
г. Тюмень***

ИНФОРМАЦИОННО-МЕДИЙНЫЕ СПОСОБЫ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ПРОФЕССИИ

В современном обществе в связи с развитием инфраструктуры и образа жизни человечества, мы можем заметить тенденцию появления новых профессий и квалификаций. Но выше представленные сталкиваются с самой главной проблемой, которая присуща именно новым квалификациям – проблема неосведомлённости населения о существовании тех или иных профессий. В данной статье мы попробуем разобраться, как же избежать данной проблемы, какими путями обойти её.

Сегодня цифровые технологии развиваются молниеносными темпами, формируя тем самым информационное пространство, включающее в себя медиа-ресурсы: газеты, журналы, радио, телевидение, сеть Интернет и др. Наиболее перспективным в развитии и использовании является сеть Интернет, а молодежь является наиболее активным медиапотребителем интернет ресурсов дома, в школе и на работе. Количество пользователей сети Интернет в РФ очень быстро растет и для большинства медиапользователей сеть Интернет становится информационной средой, без которой они не представляют себе жизнь. Действительно, это самый простой и доступный на данное время способ узнать о каких-то нововведениях и открытиях мирового масштаба; поиска информации в поисковых системах; коммуникации в социальных сетях. При этом список профессий не перестаёт расти, например, в «Атласе новых профессий» представлены

перспективные и аутсайдеры. Безусловно, «информационно-медийная среда оказывает большое влияние на обучающихся в возрасте до 30-35 лет, хотя в будущем возможно и повышение указанного возраста, потому как подрастающее поколение будет развиваться с заложенными медийно-информационными компетенциями поведения в обществе» [1, с. 114].

Давайте уточним, какими же конкретно способами мы можем популяризировать ту или иную профессию, так как, современные масс-медиа влияют на общественное мнение людей и занимают в повседневной жизни человека значительную часть времени, то, в первую очередь стоит отметить возможность продвижения нужной нам информации о профессии путём проведения профильных смен и занятий, которые будут направлены на повышение грамотности заинтересованных людей. Эти смены могут организовываться как очно, так и онлайн, в виде вебинаров, прямых эфиров и т. д.

Не менее действенным способом является способ рекламных кампаний, которые будут нести информацию о фабуле той или иной профессии. Эта реклама может быть размещена в популярных группах в социальных сетях, контент которой будет соответствовать данной рекламе, и возрастной контингент которых будет состоять из молодых людей, которые готовы к изучению новых квалификаций, к работе в пока ещё непривычных форматах, которым будут интересны новые обязанности, не присущие уже обыденным профессиям.

Довольно распространенным способом популяризации профессии является проведение образовательных мероприятий, встреч с заинтересованными людьми. Это могут быть выпускники среднеобразовательных учреждений, абитуриенты ВУЗов. Одним из примеров такого мероприятия можно считать классный час на тему «Есть такая профессия – Родину защищать», на котором спикером будет рассказано о профессиях, связанных с военной службой. Данный классный час может проводиться не только на занятиях, но и находиться на просторах всемирной паутины, например, содержаться на молодежных образовательных порталах

Не менее действенным и интересным методом будет организация лекций для заинтересованных масс населения, которые могут проводить люди, достигшие успеха в определенной профессии. Необязательно организовывать личные встречи с аудиторией. Имеет место быть размещение интервью-статьи, где нужная информация из уст спикера будет представлена аудитории в электронном формате. Людям, которые желают связать свою жизнь с искусством и творчеством, будет интересно пообщаться с поэтами, художниками, режиссерами, актерами, которые могли бы рассказать нужную информацию, которая бы способствовала правильному выбору выпускника.

Организация профильных событий – фестивалей, конкурсов, олимпиад, акций, флэш-мобов как один из способов внести информацию о профессии в массы. Этот способ отличается от вышеперечисленных своей потенциальной обширностью, красочностью, что тоже будет заинтересовывать людей и призывать к изучению информации, представленной на мероприятии. Примером одного из таких мероприятий будет являться проведение дня открытых дверей в Институтах, на которых абитуриент может узнать всю нужную информацию о каждой квалификации.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что в современном мире, наряду с обширным появлением новых и неизвестных профессий, так же существует множество различных и интересных способов их популяризации, которые будут являться вполне действенными, если применять их в аудитории с подходящим контингентом. Этот контингент довольно предсказуем – в большинстве случаев это выпускники 9, 11 классов, то есть абитуриенты ВУЗов, но это далеко не весь спектр

заинтересованных людей в получении новой информации о квалификациях. Существует большое количество людей, которые когда-то выбрали себе путь деятельности, не зная всей важной информации о той или иной профессии, проработав в ней некоторое время, поняли, что выбор оказался ошибочным. Таким людям информация о малоизвестных, но не менее интересных профессиях так же будет актуальна.

Подводя итог, следует обобщить. Для популяризации профессии следует использовать следующие способы: проведение профильных смен и занятий, использование рекламных кампаний, говорящих о профессии, проведение образовательных мероприятий, создание профессионально-ориентированных ресурсов, организация лекций для заинтересованных масс населения, организация профильных событий – фестивалей, конкурсов, олимпиад, акций, флэш-мобов.

Современное общество в условиях цифровизации все стремительно меняет, и очень важно быть в центре развития событий, быть в курсе происходящего, и тогда успех не заставит Вас долго ждать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслакова, М. В. «МИКС»: медийно-информационная культура специалиста / М. В. Маслакова, А. А. Орлова // Электронное информационное пространство для науки, образования, культуры : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (г. Орел, 20 декабря 2018 года) / научный редактор и составитель Д. Н. Грибков. – Орел: Орловский государственный институт культуры, 2019. – С. 110–115.
2. Популяризация профессий в рамках РДШ : семинар [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://infourok.ru/populyarizaciya-professiy-v-ramkah-rdsh-3773845.html>.
3. Суховершина, Ю. В. Популяризация профессий среди школьников : методические рекомендации по направлению деятельности «Личностное развитие» [Электронный ресурс] / Ю. В. Суховершина, Т. В. Пушкарева А. В. Коршунов. – Москва, 2016. – Режим доступа: http://www.dagminobr.ru/storage/files/rdsh/MR_Populyarizatsia_professiy.pdf.

УДК 378.147

***С. И. Меженская,
г. Луганск***

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Подготовка конкурентоспособного специалиста в учреждениях высшего и среднего профессионального образования – одна из важнейших задач современного образования. Внедрение в образовательный процесс высших учебных заведений Луганской Народной Республики новых государственных образовательных стандартов поставило перед учреждениями профессионального образования ряд проблем по выполнению требований, среди которых можно выделить проблему выбора технологий и методов обучения, дающих возможность формировать у студентов общие и профессиональные компетенции.

Динамичное развитие и изменение многих сфер жизни нашего общества обусловили и изменения в системе образования. Современному выпускнику уже недостаточно просто владеть определенным объемом знаний, умений и навыков, от него требуется умение применять их на практике самостоятельно и творчески. То есть, посредством введения государственных образовательных стандартов нового образца ставится задача подготовки высококвалифицированного специалиста, владеющего необходимыми знаниями, готового применить их в любой, в том числе и нестандартной, ситуации.

Традиционное обучение ставит перед собой цель: передача студентам и усвоение ими как можно большего объема знаний. Педагог в этой ситуации транслирует уже осмысленную и дифференцированную им самим информацию, определяет навыки, которые необходимо, с его точки зрения, выработать у студентов.

Задача студентов – как можно более полно и точно воспроизвести знания. Полученные в процессе такого обучения знания носят энциклопедичный характер, представляют собой определенный объем информации по различным учебным предметам, который в сознании студента существует в виде тематических блоков, не всегда отражающих смысловые связи.

Современные, постоянно изменяющиеся, социально-экономические условия, запросы рынка труда актуализируют разработку и внедрение в практику перспективных моделей подготовки конкурентоспособных специалистов. В этой ситуации педагоги находятся в постоянном поиске новых способов, методов, приемов обучения.

Работодателям нужны выпускники, готовые участвовать в активной деятельности. В современном динамичном обществе требуются специалисты с такими качествами, как профессионализм, мобильность, готовность к принятию решений, ответственность, возможность действовать в нестандартных ситуациях, способность налаживать отношения с другими и взаимодействовать для достижения общих целей.

В связи с этим перед высшей школой стоит задача не только передачи обучающимся некоторой суммы знаний, но и формирование определённого типа личности, в частности, личности, социально активной. Одним из наиболее важных аспектов этой проблемы является формирование творческой активности будущего дипломированного специалиста. С позиции организации учебного процесса соответствующий вопрос сводится к созданию условий, которые наилучшим образом способствовали бы становлению элементов творчества в деятельности будущего специалиста.

В науке и практике образовательной деятельности в настоящее время предлагается большое разнообразие педагогических технологий, рекомендуемых для формирования компетенций у обучающихся.

Одним из эффективных средств выступает проектная деятельность, которая довольно успешно осуществляется в рамках компетентного подхода.

От педагогов высших учебных заведений требуется создание условий для проявления студентами творческой инициативы, максимального погружения в будущую профессиональную деятельность. Такое обучение должно способствовать наиболее быстрой адаптации выпускников к реальной профессиональной сфере.

Современное образование действует на основе компетентного подхода, ведь именно благодаря ему и создаются необходимые, указанные выше, условия.

Компетентностью считают степень овладения знаниями и необходимым опытом и способностью применить их в решении профессиональных проблем [5, с. 87].

Под профессиональной компетенцией чаще всего понимают особый вид компетенции, который представляет собой комплексную индивидуально-личностную характеристику студента, его знания, умения и профессиональные навыки, а также выбор ценностных ориентаций, профессионально и социально значимых личностных качеств, необходимых для полного включения в профессиональную среду будущего специалиста [6, с. 49].

Преподаватель в современных условиях берет на себя роль советника, который только направляет студента в определённое русло, дает ему возможность мыслить самостоятельно, добывать необходимую информацию, обдумывать принимаемые решения, четко планировать действия [1, с. 620].

Одним из способов реализации указанного подхода в обучении является проектная деятельность, которая дает студентам определенную свободу мысли и творчества и позволяет максимально подготовить его к будущей профессии, поэтому указанная тема актуальна для рассмотрения.

В этой связи целью данной публикации является рассмотрение аспектов использования метода проектов в формировании профессиональных компетенций.

Преобразования в высшей школе приводят к тому, что образование становится более осмысленным и приобретает большую практическую значимость. Студенты в такой ситуации не являются пассивными слушателями, они выступают активными субъектами деятельности.

Как показывает практика, в настоящее время происходит смещение учебной нагрузки в сторону самостоятельной работы. Поэтому специфика выполнения разнообразных проектов заключается в том, что работа осуществляется в большей мере внеаудиторно, что дает дополнительную нагрузку студентам, требует дополнительных усилий и занимает достаточно много времени. А это, в свою очередь, способствует большей самоорганизации студента.

Проектная деятельность – это педагогическая технология, включающая в себя учебно-познавательную, творческую и игровую деятельность студентов, которую сопровождают исследовательские, поисковые, проблемные методы [8, с. 79].

При этом, конечно же, важно учитывать, что для формирования профессиональной компетенции проект должен быть ориентирован на будущую профессиональную сферу деятельности студента.

Обобщение современной литературы позволяет сделать вывод о том, что в подготовке любого проекта можно выделить несколько этапов:

- постановка цели, выявление проблемы и формулировка задач;
- выбор методов исследования;
- актуализация знаний и самообразования при помощи консультативной поддержки преподавателя;
- составление программы исследования;
- проведение исследования;
- обобщение результатов, выводы;
- реализация проекта;
- проведение рефлексии, определение успехов и недочетов [3, с. 25].

В зависимости от количества задействованных лиц в подготовке проекта можно выделить индивидуальные и групповые проекты.

Учитывая продолжительность выполнения проекта: мини-проекты, проходящие в рамках занятия; краткосрочные (в течение нескольких занятий); средней продолжительности (на его выполнение уходит времени от недели до месяца); долгосрочные (от одного до нескольких месяцев) [7, с. 71].

Использование проектных технологий в рамках компетентного подхода, дает возможность преподавателям добиваться результатов, которые способствуют повышению качества образования, в частности: повышению уровня активности студентов; интеграции между дисциплинами из разных образовательных областей; поддержки непрерывной обратной связи.

Как показывает практика проектная деятельность способна сделать учебный процесс для обучающихся более личностно значимым, позволяющим им раскрыть свой творческий потенциал, проявлять свои исследовательские способности, быть активными. При использовании данного подхода расширяются возможности объединения цели

образования и будущей профессиональной деятельности, а так же перейти от воспроизведения знания к его практическому применению.

При формировании у обучающихся опыта проектной деятельности используются два основных направления: применение проектных технологий в процессе изучения различных специальных дисциплин (профессиональных модулей), предусмотренных учебным планом, и включение обучающихся в реализацию творческих проектов, в том числе, связанных с будущей профессиональной деятельностью [4].

Преподаватели, применяющие проектные технологии добиваются следующих результатов:

- повышается уровень активности студентов и качество знаний;
- происходит интеграция между дисциплинами из разных областей;
- поддерживается непрерывная обратная связь [9, с. 45].

Вовлечение студентов в проектную деятельность позволяет преобразовывать теоретические знания в профессиональный опыт и создает условия для саморазвития личности, позволяет реализовывать творческий потенциал, помогает им самоопределиваться и самореализоваться, что, в конечном счете, формирует общие и профессиональные компетенции выпускников, обеспечивающих конкурентоспособность и востребованность их на рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бесан, А. Э., Коновалова М. Д. Изучение социально-психологической адаптации в процессе инклюзивного вузовского обучения // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход: сб. статей / О. Е. Нестерова. – М. : Перо, 2016. – С. 618–625.
2. Ваганова, О. И. Формирование проектной компетенции будущих бакалавров в вузе / О. И. Ваганова, М. Н. Гладкова, А. В. Трутанова // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2017. – Т. 6. – № 3 (20). – С. 51–54.
3. Ваганова, О. И. Системно-деятельностный подход в развитии профессионально-педагогического образования / О. И. Ваганова, О. Е. Ермакова // Вестник Мининского университета, 2014. – № 4 (8). – С. 25.
4. Дубровина, О. С. Использование проектных технологий в формировании общих и профессиональных компетенций обучающихся / О. С. Дубровина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 124-126. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2306/>.
5. Крылышкова, Л. Ю. Комплект дидактических тестов по курсу «Проектно-сметное дело» / Л. Ю. Крылышкова, Л. И. Кутепова // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. – 2014. – № 6 (61). – С. 87.
6. Немова, О. А. Социокультурные механизмы трансляции ценностей: на примере приобщения молодежи г. Нижнего Новгорода к здоровому образу жизни / О. А. Немова, М. М. Кутепов, Л. И. Кутепова, В. В. Ретивина, Н. В. Фролова // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 11. – С. 48–51.
7. Петровский, А. М. Формирование профессиональных компетенций студентов в условиях проектной деятельности / А. М. Петровский, Ж. В. Смирнова, М. М. Кутепов // Карельский научный журнал. Наука и образование. – 2018. – № 1(22). – С. 69–72.
8. Соколов В.М. Компетентностно-ориентированное совершенствование дополнительной языковой образовательной программы в техническом вузе: монография / В.М. Соколов, Н.Ф. Угодчикова, Е.А. Алешугина, Д.А. Лошкарева; Нижегород. гос. архит.-строит. ун-т – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013 – 186 с.
9. Шобонов, Н. А. Государственно-общественное управление в условиях реализации Федерального закона «Об образовании в РФ» / Н. А. Шобонов // Народное образование. – 2016. – № 9–10. – С. 43–51.

**СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ГОС**

Перед Луганской Народной Республикой в современном мире стоит задача стать государством, полностью интегрированным в мировое сообщество. Этой цели служит и переустройство системы высшего образования. Реформирование высшего профессионального образования, происходящее в настоящее время, находится на стадии внедрения утвержденных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, которыми определены высокие требования к качеству образования и подготовки специалистов.

В значительной степени, будущее нашей Республики зависит от системы образования, от того, какие люди будут обеспечивать её прогресс.

Традиционная подготовка специалистов, ориентированная на формирование знаний, умений и навыков в предметной области, всё больше отстаёт от современных требований. Сегодня основой образования должны стать не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности. Необходимо не только выпускать специалиста, получившего подготовку высокого уровня, но и включить его уже на стадии обучения в разработку новых технологий, адаптировать к условиям конкретной производственной среды, сделать его способным к принятию новых решений, а также успешно выполняющим функции менеджера [6].

В реализации требований ГОС ЛНР при подготовке квалифицированных специалистов большое значение имеет применение разнообразных образовательных технологий. Общая идеология государственных образовательных стандартов, нацеленность учебного процесса на достижение основных ожидаемых результатов образования налагает особые требования и на отбор образовательных технологий.

Современные условия обучения характеризуются гуманизацией образовательного процесса, обращением к личности обучающихся, развитию лучших их качеств, формированию разносторонней и полноценной личности. Это, в свою очередь, объективно требует качественно нового подхода к обучению и воспитанию, организации всего образовательного процесса. В первую очередь это означает отказ от авторитарного способа обучения. Обучение должно быть развивающим, обогащать знаниями и способами умственной деятельности, формировать познавательные интересы и способности.

«Наступает эпоха деятельностно-ценностной парадигмы образования и единого глобального образовательного сообщества. Новое время требует коренным образом изменить содержание образования и создать принципиально иные образовательные технологии» [2, с. 5].

Необходимость систематического повышения эффективности обучения вызывает вопрос: а, какие образовательные технологии являются наиболее результативными?

Но прежде чем ответить на него необходимо уяснить, что же понимается под образовательными технологиями.

«Образовательная технология – это процессная система совместной деятельности учащихся и преподавателя по проектированию (планированию) организации и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам» [5]. В данном определении наиболее

полно отражены главные составляющие эффективного использования технологического подхода к обучению: система, совместная деятельность, управление процессом и результат.

Обобщение педагогического опыта дает основание утверждать, что современные образовательные технологии следует рассматривать как совокупность педагогических методов, форм и средств, систематически используемых в учебно-воспитательном процессе, которые позволяют достигать декларируемого результата с допустимыми показателями отклонения.

По сути, образовательная технология включает в себя: планируемые результаты обучения, средства диагностики исходного, текущего и итогового состояния обучаемых, набор моделей обучения, критерии выбора оптимальной модели обучения для данных конкретных условий.

Лекционно-семинарская система обучения на сегодняшний день остается основной и практически не претерпела существенных изменений с момента ее создания. Лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, консультации и практика по избранной специальности по-прежнему остаются ведущими формами обучения в рамках лекционно-семинарской системы.

Указанная система обучения, несомненно, имеет ряд положительных моментов, выполняя следующие функции:

Информационную, которая выражается в передаче обучающимся специально отобранного и особым образом структурированного учебного материала. Содержательная лекция, к примеру, обеспечивает формирование определенной системы знаний, подлежащих лучшему усвоению материала студентами;

Методическую, означающую методическое руководство деятельностью студентов, при непосредственном использовании на занятиях методических рекомендаций по работе над учебным материалом.

Мировоззренческую, содержащую решение задачи связанной с формированием мировоззрения молодых людей.

В условиях лекционно-семинарской системы обучения все указанные функции неразрывно связаны друг с другом, постоянно взаимодействуют, дополняют друг друга, а в ряде случаев и переходят одна в другую.

Нельзя отрицать, что лекция и сегодня является ведущим способом изложения объемного теоретического материала. Но одновременно приучает к пассивному восприятию, не способствует в полной мере развитию творческого самостоятельного мышления студентов. Это стимулирует педагогов быть в постоянном поиске новых разнообразных более эффективных образовательных технологий. Введение и освоение педагогических новшеств в образовательную реальность, и следует рассматривать как инновационные технологии.

Среди основных признаков образовательных технологий нового поколения следует отметить, прежде всего: характер и последовательность действий преподавателя соответствует конкретному педагогическому замыслу, в их основе лежит обоснованная авторская позиция; цепочка организационных действий выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, что способствует обеспечению последовательного движения в пользу намеченного результата; элементы педагогического процесса, основанного на моделировании ситуаций поиска, «открытия» знаний и анализа их практической ценности, могут быть воспроизведены любым педагогом и отмечены достижением поставленной цели; значимой частью технологии являются различные

диагностические процедуры, позволяющие системно проводить само- и взаимоконтроль знаний [3].

Среди современных образовательных технологий, в большей степени отвечающих особенностям и требованиям новых стандартов, можно назвать следующие:

- технологии личностно-ориентированного развивающего образования на основе системно-деятельностного подхода;

- технологии, основанные на уровневой дифференциации обучения;
- технологии, основанные на создании учебных ситуаций;
- технологии, основанные на реализации проектной деятельности;
- технологии, основанные на развивающем обучении;
- ИКТ;
- здоровьесберегающие технологии.

В условиях образовательных реформ особое значение в профессиональном образовании приобретает инновационная деятельность, направленная на введение различных педагогических новшеств, которые охватывают все стороны дидактического процесса: формы его организации, содержание и технологии обучения, учебно-познавательную деятельность [4].

Использование современных образовательных технологий во время занятий, прежде всего, позволяет сформировать умения и навыки работы с информацией:

- находить, осмысливать, использовать нужную информацию;
- анализировать, систематизировать, представлять информацию в виде схем, таблиц, графиков;
- сравнивать явления и объекты,
- выявлять проблемы, определять возможные пути решения, вести поиск необходимых сведений, используя различные источники информации.

Приоритетная задача педагогов – переформатировать традиционный процесс обучения, направленный исключительно на формирование понятийной базы и расширение знаний обучающихся, в поступательный процесс развития личности, что можно осуществить посредством применения широкого круга современных образовательных технологий, способствующих достижению ряда приоритетных педагогических задач, прежде всего, повышению эффективности использования учебного времени за счет снижения доли репродуктивной деятельности обучающихся в пользу активных рассуждений, анализа данных, обсуждения проблемных ситуаций; активизации познавательной активности, мотивированности студентов за счет систематического проектирования ситуаций успеха и ведения непрерывного учебного поиска.

Таким образом, использование инновационных технологий в профессиональном образовании существенно расширяет возможности по модернизации подготовки будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузнецова, Е. В. Применение инновационных технологий в профессиональном образовании / Е. В. Кузнецова // Профессиональное образование. – 2015. – № 5, – С. 7-10.
2. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех / В. В. Гузеев, А. Н. Дахин, Н. В. Кульбеда, Н. В. Новожилова. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2004. – 96 с.
3. Образовательные технологии по ФГОС. – Режим доступа: <https://www.menobr.ru/article/65461-qqq-18-m5-obrazovatelnye-tehnologii-po-fgos>.
4. Фишер, Н. В. Инновационные технологии в профессиональном образовании / Н. В. Фишер // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Серия 3: Педагогика и психология. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-professionalnom-obrazovanii/viewer>.

5. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – 4-е изд., стер. – М., 2007. – 384 с.

6. Шумакова, Н. В. Инновационные технологии в системе профессиональной подготовки студентов / Н. В. Шумакова // Молодой ученый. – 2013. – №5. – С. 787–789. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/52/ 6950/>.

УДК 37.02

***Е. И. Приходченко,
г. Донецк***

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПОЗНАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК
СМЫСЛОПОИСКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

*Прекрасное побуждает добро.
Д. Б. Кабалевский*

Современное образование в высшей школе требует кардинального обновления, наполнения его содержания гуманитарной составляющей. Аксиологические знания как раз и помогут будущим специалистам успешнее пройти путь социальной адаптации в новых для них трудовых коллективах.

Для более глубокого изучения поставленной проблемы следует решить такие задачи:

1. Изучить научные статьи по данному направлению.
2. Выделить наиболее необходимые ценностные ориентиры, которые молодые специалисты могли бы использовать в различных жизненных ситуациях.

Категориальный аппарат аксиологии изучался многими учеными. Их интересовали различные аксиологические направления. Исследователи Э. Гарман, В. Барышников, А. Чумаков, И. Невлев, Р. Каратини, А. Спиркин, Ю. Пономарёв, В. Сагатовский и др. интересовались аксиологией как элементом структуры личности в социуме, в образовательной и трудовой среде [1–7].

Аксиология (от греч. *axis* – ценности) как наука зародилась в западной философии в конце XIX века, а само понятие «аксиология» было введено в 1902 году французским философом П. Лапи и обозначало раздел философии. А уже в 1908 году, его активно использовал немецкий ученый Э. Гартман. Аксиологические познания были в центре внимания А. Бучило, В. Барышникова, А. Чумакова, И. Невлева, Ю. Пономарева и др. Так, Н. Ф. Бучило, А. Н. Чумаков изучали категорию «ценность» как истину отношения между мыслью и действительностью [1]. В. П. Барышников исследовал аксиологию личностного бытия [2]. Общие проблемы аксиологии рассматриваются как элемент структуры личности. Современной наукой ценности характеризуются: целесообразностью, значимостью, полезностью, необходимостью, нормативностью, формируя ценностное сознание, которое имеет системный, последовательный и поступательный характер. При этом акцент делается на абсолютных ценностях – жизни, здоровье, духовном совершенствовании человека и на объективных ценностях – добре и зле, культурных достижениях человека, пользе, истине, порядке, красоте, создании нового.

Дефиниция «ценность» стала употребляться в философии раньше, чем термин «аксиология». Несмотря на то, что в античном мире не было определения «ценность» эта проблема волновала умы с древних времен. По мнению ученого А. Ю. Шадже, Сократ, поставив перед своим учеником Протогором вопрос: «Что есть благо?» сделал грандиозный переворот в системе ценностей. По убеждению философа, истинными

ценностями являются сокровища души, которые и есть суть познания – добродетель, поиск смысла, умение видеть истину и соответствовать ей своим поведением, образом мыслей. Платон и Аристотель в качестве добродетели понимали различные понятия: первый – ум, волю, чувства, второй – мужество, выносливость, умеренность, справедливость, моральную чистоту, высокую интеллектуальность.

Весомый вклад в духовно-нравственное миропонимание и становление будущего внутреннего мира человека внес Г. С. Сковорода. Философ рассматривает жизнь как непрерывающийся процесс духовного роста, целью которого выступает самопознание. Именно самопознанию как ценности посвящён трактат Г. С. Сковороды «Наркиз». В нём философ акцентирует внимание на осмыслении своих стремлений, желаний, что делает человек, а по мнению А. Чернышевой, счастливее и мудрее. Г. С. Сковорода избрал такой образ жизни, который, по его словам, помогал ему не жить лучше, а быть лучшим. Отсюда следует, что доминантными ценностями выступают: человек, добро, красота, познание, творчество, свобода и труд.

Отсюда активизируется мотивация к саморазвитию и самореализации повышается личностный смысл учения, возрастает стремление к достижению успеха, актуализируются интересы, цели, намерения, ценностные установки, происходит осознание значимости результативности, деятельности, инициируется проявление и развитие потребностей, интересов, способностей личности.

Сформированная система ценностей позволяет ставить собственные цели в жизни, осознавать значимость их результативности в смысложизненных ориентациях.

По мнению академика В. Н. Сагатовского, в образовании необходимо утверждение определяющей роли его духовных основ, ценностного отношения, оценки, эстетических ориентаций личности. Человек, ориентированный на высшие ценности, утверждает себя как свободная творческая личность. Без ценностных ориентаций нет самоутверждения и самореализации личности. Н. Н. Самохина делает акцент на роли ценностей, которые способствуют самовыражению личности будущего специалиста, его профессионально-творческой самореализации ликвидируют проблему профессионального выгорания и напоминают новым креативным содержанием социальные мотивы.

Компетентность, нравственность, инициативность, профессиональное мастерство – ценностные качества, обеспечивающие высокий уровень профессиональной квалификации. Эффективную технологичность будущего специалиста как инструмент достижения целей характеризуют такие ценностные критерии, как: концептуальность, системность, управляемость, результативность, воспроизводимость, оптимальная реализация возможностей, диалогическое общение, социально-профессиональная мобильность, самообразование, толерантность, успешная профессионально-творческая самореализация.

Все выше названное изучается наукой аксиологией (от греч. *axios* – ценности, *logos* – знание) – «наукой о ценностях, важнейшем системообразующем факторе культуры» [1, с. 361]. Исследователи Н. Бучило, Н. Чумаков рассматривают ценности как основополагающие фундаментальные составляющие культуры. По мнению ученых, «по содержанию ценностей можно судить об обществе в целом» [1, с. 361]. Ученый М. М. Невлев подтверждает рассуждения Н. Бучило и Н. Чумакова и констатирует: «Без мира культуры немислим мир личности. К культуре относят широкий диапазон человеческих чувств и мыслей – от поиска смысла жизни до эстетики» [3, с. 388]. Слово «культура» – латинского происхождения и обозначает «обработка», «уход», «улучшение». Впервые его упомянул Марк Порций Катон в своём трактате «De agri cultura» (III в. до н. э.). Марк Туллий Цицерон (I в. до н. э.) выделил термин «культура», расширив

его значение такими понятиями, как деятельность – мыслительная, интеллектуальная. Демокрит называл культуру «второй натурой». Также в Средние века «cultura juris» – выработка «правил поведения», «cultura sciential» – усвоение науки, «cultura literarum» – совершенствование письма будут обозначать степень достигнутого мастерства и совершенства в том или ином виде деятельности. Эпоха Возрождения дефиницию «культура» свяжет с человеком – созидателем. Так, Дж. Манетти пишет трактат «О достоинстве и превосходстве человека», Джованни Пикоделла Мирандола создает «Речь о достоинстве человека». С середины XVIII века – века Просвещения и в последующие периоды основными значениями этого термина станут «просвещенность», «образованность», «воспитанность», «гуманность», «интеллект», «субъектная мотивация», «творческое осуществление», «открытая коммуникация деятельности», «универсальность использования знаний», «самотворчество», «самопознание», «творческое самовыражение».

Впервые использовал понятие «культура» как самостоятельный термин в 1684 г. немецкий философ С. Пудендорф для обозначения духовного мира человека. Учитывая «поливалентность термина «культура», рассмотрим некоторые из них. Для Гердера культура есть результат способности человека к созидательной и мыслительной деятельности (Гердер, 1801), Гегель понимает культуру как целостное образование, характеризующее все существенные стороны жизни человека в обществе (Гегель, 1828). Ховстед, голландский ученый считает, что это «ментальное программирование человека» (G. Hofstede, 1993), А. Кребер и К. Клакхон отождествляют её с совокупностью материальных предметов (A. Kroeber, C. Kluckhohn, 1952); Н. Паперная подает данную дефиницию в виде совокупности результатов деятельности человеческого общества во всех сферах его жизни (Н. Паперная, 2001) и др.

Результат воспитания на аксиологическом уровне связан с ценностным отношением воспитанников, которое имеет три уровня:

- когнитивный;
- эмоционально-ценностный;
- поведенческий.

Выходя из вышеуказанных уровней, ставится цель. Взгляд на проблему постановки цели различен. Выделяются следующие группы педагогических ценностей в структуре профессионально-педагогической культуры:

- I группа – ценности-цели;
- II группа – ценности-средства;
- III группа – ценности-отношения;
- IV группа – ценности-знания;
- V группа – ценности-качества.

Р. Лотце в своем труде «Микро-космос» (1864 г.) выделяет три формы существования ценностей: общественный идеал, социальные ценности и индивидуальные ценности. Л. Гринкруг и Б. Фишман утверждают, что ценность – это то, через что люди ощущают себя людьми, то, что является по их собственному отношению к ней «мерилом» человеческого в человеке. По мнению исследователя, социальная социальная среда, окружающая человека, выступает определителем его мировосприятия, а значит и его системы ценностей. Ученая Алиса Бейли в основе образования выделяет волю и цель, любовь и мудрость как смыслообразующие ценности. Исследователь Е. И. Ерошенкова указывает на связь категории «ценность» с деятельностью, поэтому она изменяется во времени, имеет свойство детерминировать качества личности, управлять её поведением. К. С. Хруцкий изучал аксиологическую валеологию, базируясь на понимании здоровья

как очень важной общечеловеческой ценности. Н. В. Фунтикова видит в аксиологическом подходе к воспитанию молодёжи прямой путь к формированию их интеллигентности. Аксиологизация высшего образования, по мнению исследователя, является усилением ценностно-воспитательного процесса в вузе. В. А. Сластёнин подчеркивает, что гуманистическая педагогика имеет самое прямое отношение к аксиологическому подходу в образовательном процессе, поскольку направлена на человека, на повышение его интеллекта. А человек и есть высшей социальной ценностью.

Платон отдавал предпочтение в воспитании ума; Аристотель – мужеству и закалённости, умеренности и справедливости, высокой интеллектуальной и моральной чистоте; Я. А. Коменский – познанию себя и окружающего мира, управлению собой; Дж. Локк – умению «вести свои дела мудро и предусмотрительно»; Ж-Ж. Руссо – подчинению цели воспитания каждого члена общества общечеловеческим ценностям; И. Песталоцци – развитию способностей и дарования человека, заложенных в него природой, постоянному их совершенствованию, обеспечению гармонического развития сил и способностей индивида; И. Кант – подготовке воспитанника к завтрашнему дню; И. Герbart – всестороннему развитию интересов, направленных на гармоническое формирование личности; К. Д. Ушинский – формированию человека нравственного.

С. Я. Рубинштейн считает, что духовность – это состояние близости души, внутреннего мира человека. Р. С. Буре полагает, что нравственность – это твердая постоянная решимость воли следовать за добрыми влечениями сердца и совести, называя такое состояние добронравием. Главное, чтоб у человека была цель. Американский ученый Б. Блум в 1956 г. выпустил книгу «Таксономия», которая представляет вниманию читателя описание познавательных, когнитивных целей, ценностных ориентаций обучаемых, распространение их комплекса на деятельность.

Декларируемые вышеуказанными учеными ценности должны поддерживаться всем социальным окружением, всем обществом. Иначе происходит обратный процесс: данные ценности утрачивают для личности свою значимость, постепенно стираясь в сознании как невостребованные. Имеющийся ценностный вакуум в сознании такой личности, а в последующем и в её отношениях к другим людям, в иных поведенческих проявлениях, заполняются антиценностями, провоцируя проявление асоциализации, девиации и прочих отрицательных проявлений. По убеждению Я. Пономарева, подлинное воспитание – это всегда создание нового, творение человека через пробуждение его внутренних сущностных сил, потому что творчество и становится механизмом продуктивного преобразования личности.

Воспитание в индивиде, по В. Сухомлинскому, человечности как высшего его проявления в иерархии ценностей есть требование, потребность, необходимость всего учебно-воспитательного процесса. Педагог умом и сердцем чувствовал гармонию знаний и нравственности, единства разума и эмоций, потребность человека в человеке как носителе духовных ценностей, стремлении к их обладанию.

Таким образом, нами рассмотрена очень важная составляющая образовательного процесса – аксиологическая. Благодаря знаниям о внешнем мире, формируются жизненные стремления, предопределяются достижения человека, развивается эмоциональная сфера, предрасположенность к диалогу культур, ощущение вкуса успеха, желание найти смысл жизни и испытание чувства автарксии – наслаждения, которое древние называли блаженством, от общения с природой, искусством, другими людьми, что придает уверенности чувствовать себя самодостаточной Личностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бучило, А. Н. Философия: учеб. пособие / А. Н. Бучило, А. Н. Чумаков. – СПб : Питер, 2004. – 428 с.
2. Барышков, В. П. Аксиология личностного бытия / В. П. Барышков. – Саратов, 2001. – 374 с.
3. Невлев, И. М. Философия: учеб. пособие / И. М. Невлев. – Харьков: Консум, 2001. – 432 с.
4. Каратини, Р. Введение в философию / Р. Каратини. – М. : Изд-во Экмо, 2009. – 736 с.
5. Спиркин, А. Г. Философия: учебник / А. Г. Спиркин. – М. : Гардарики, 1999. – 816 с.
6. Пономарев, Ю. Ю. Аксиологические функции философии: единства, истины, добра и красоты: автореф. дисс...канд. филос.наук: 09.00.08 / Ю. Ю. Пономарев. – К., 1992. – 16 с.
7. Приходченко, К. І. Творче освітньо-виховне середовище: теоретичний і практичний концепти : монографія / К. І. Приходченко. – Донецьк: Ноулідж, 2011. – 382 с.

УДК 378.1

***Е. И. Приходченко,
Е. А. Маркова,
г. Донецк***

**УПРАВЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ РЕАЛИЗАЦИИ
ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО КЛИМАТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

В условиях жесткой конкуренции на рынке образовательных услуг перед руководством образовательных организаций возникает проблема необходимости внесения коррекционных мероприятий в деятельность педагогического коллектива.

Сплоченный и заинтересованный в результатах собственной деятельности педколлектив является ключевой детерминантой эффективного функционирования педагогических учреждений, так как во многом именно человеческий фактор влияет на эффективность реализации образовательной стратегии и формирование позитивного имиджа учреждения. Поэтому одной из основных задач руководства образовательной организации является сосредоточение усилий на создании слаженного педколлектива, который можно было бы рассматривать как коллектив единомышленников.

Социально-педагогические проблемы и явления, имеющие место в управлении педагогическим коллективом, входили и входят в круг научных интересов таких исследователей, как А. С. Макаренко [10; 11], Е. Н. Белова [2], Е. С. Кузьмин [8], А. Г. Ковалев [6] и др. Вопросы функционирования групп, коллективов и антиколлективов входят в круг научных интересов таких отечественных и зарубежных исследователей, как: С. Т. Шацкий [5], Н. А. Богачкина [3], Р. Л. Кричевский [7], А. К. Дусавицкий [4], Г. М. Андреева [1], Е. М. Дубовская [7], А. Н. Лутошкин [9], Р. С. Немов [13] и других. Модели коллективообразования, проблемы условий развития группы в коллектив и лидерства описывали А. В. Петровский, Л. И. Уманский, А. Г. Кирпичник, А. Н. Лутошкин, М. А. Новиков, Б. Такмен, М. Йенсен, Г. Стенфорд, А. Роарк, Е. Мабри и др.

Итак, понятие «коллектив» указывает на совокупность людей с общими взглядами, на осуществление между ними связующих отношений. Коллектив – это группа людей, работающих в одной организации, которых объединяют общие интересы для достижения поставленных целей и задач. Основным признаком коллектива является слаженность, синхронность, прочность и действенность рабочих отношений и ответственных зависимостей между сотрудниками.

Педагогический коллектив представляет собой объединение единомышленников, жизнедеятельность которого определяется здоровыми социальными устремлениями. В

нем должным образом функционируют органы самоуправления, а межличностные отношения характеризуются высокой степенью организованности, ответственной зависимостью, стремлением к общему успеху, богатством духовных отношений и интересов, что обеспечивает слаженность всех основных направлений как единое целое. Педагогический коллектив выполняет две функции:

- учебно-воспитательную, которая выражает потребность социума;
- развивающую, удовлетворяющую, социальную, то есть отражающие личные интересы самих педагогических работников, при этом в коллективе реализуются различные потребности каждого педагога – в труде, в определенном финансовом вознаграждении, в общественном признании, в общении и дружбе, в социальной защите [14].

На основании этого можно сделать вывод, что для создания благоприятного климата в педагогическом коллективе должны учитываться следующие условия:

- социальные, морально-психологические и материальные;
- четкое целеполагание, согласованность общей работы, взаимная поддержка;
- индивидуальная защищенность каждого члена педколлектива;
- непрерывное совершенствование знаний, умений и навыков и повышение квалификации;
- совместная учебно-методическая и креативная работа;
- коллективное принятие решений, касающихся основной деятельности педколлектива;
- взаимоуважение, постоянная поддержка доверительных отношений между сотрудниками со стороны руководства, а также профилактика и своевременные погашения конфликтов;
- взаимопонимание с обучаемыми [9].

На эффективную работу коллектива оказывает влияние не только руководитель образовательного учреждения, но и его заместители, то есть весь административный персонал, а также отдельные сотрудники. К основным задачам администрации образовательного учреждения можно отнести:

- исключить хаос в деятельности педагогического коллектива;
- организовать и направить его в полезное и нужное русло, отвечающее за достижение целей и задач управления образовательной организацией [3].

Однако, администрирование, руководство и мастерство в коллективе – это разные формы организации совместной деятельности людей, а администратор, руководитель и лидер – это три разных вида организатора. Главное отличие между ними заключается в источниках влияния: если лидер влияет на людей, опираясь на структуру личных отношений, то руководитель оказывает воздействие на других путем использования системы официальных и личных зависимостей. Оптимальной является такая ситуация, когда руководитель выступает не только в качестве администратора, но и лидера.

Желание и готовность лидера принять коллективную ответственность на себя по праву считается одним из ведущих качеств успешного человека. Концепция коллективной ответственности включает: позитивное мировоззрение; мотивацию в достижении целей; действенное стремление к решению проблем; перцептивное отношение к соучастникам выполняемого процесса в группе. По мнению отечественных ученых С. Т. Шацкого и Н. А. Богачкиной [3; 5], группа – это совокупность одного и более человек, которые связаны солидарной системой взаимоотношений, общими ценностями и правилами в рамках какой-либо организации. Неотъемлемыми компонентами любой группы являются

общие задачи и цели, групповые отношения, общие нормы, совместная деятельность [3; 5].

В зависимости от количественного состава выделяют микрогруппы, малые и большие группы. В больших и малых группах отличительной чертой является количественный состав группы, но четкую границу между ними провести сложно.

Следует отметить, что каждый индивид нуждается в особом эмоциональном контакте, поэтому малые группы подразделяются на две микрогруппы: диадные – состоят из двух человек и являются непрочным объединением; триадные – объединения, в которых активно взаимодействуют три человека, и она более стабильна. Диадные и триадные группы связаны между собой неформальными отношениями, то есть основными признаками данных групп являются: чувство дружбы, любви, симпатии, взаимопонимание либо общее дело.

Классифицировать контактные группы можно по направлению деятельности организации, регулирующему взаимодействие их членов:

- фиктивные – это добровольные союзы людей, временно связанных общностью интересов;

- товарищества (ассоциации) – группы людей, в которых взаимоотношения опосредуются исключительно личными интересами. По мнению А. П. Евгеньева, ассоциация представляет собой «группу, сочетание, соединение чего-либо или кого-либо» [15, Т. I, с. 49];

- кооперация – группа, в которой межличностные отношения носят сугубо деловой характер, целью существования которой является достижение высоких результатов в выполнении общей конкретной задачи в определенном виде деятельности [9]. «Это особая форма организации труда, при которой много людей совместно участвуют в одном и том же или в различных, но связанных между собой в процессах труда» [15, Т. II, с. 98].

- корпорация (от лат. corporatio – объединение) – это группа, объединенная только внутригрупповыми целями, не выходящими за ее рамки, имеющая корпоративный дух и общность «профессиональных или сословных интересов» [15, Т. II, с. 107].

В группах развивается единство корпоративной культуры, которая бывает трех уровней:

- 1 уровень – поверхностный (символический) – придерживание формальных этических норм в объединении;

- 2 уровень – подповерхностный – придерживание ценностей и норм, зафиксированных в документах;

- 3 уровень – базовый (глубинный) – совмещение индивидуальных потребностей каждого члена коллектива с успешным опытом общих действий.

Психология изучает вопросы, связанные с функционированием социальной группы, где отношения развиваются по двум направлениям – коллективистским и индивидуалистским.

Автором идеи организации и воспитания коллектива является выдающийся педагог А. С. Макаренко. Его теория воспитания коллектива была нацелена на интеграцию воспитания и образования с учетом трудовой деятельности. Базируясь на учениях Макаренко, исследуемая форма педагогического процесса предполагает формирование у обучающихся определенных взаимоотношений, присущих человеческому коллективу. Ученый считал, что коллектив – это форма, инструмент и метод воспитания одновременно [10; 11].

Развитие коллектива зависит от динамики деятельности и отношений, согласованности действий, единства требований к его членам (от лат. collectivis –

собирабельный, сборный) – совместного собрания, объединения, группы. В современной литературе термин «коллектив» имеет два значения:

- а) любая организованная группа людей, объединенная общими задачами для достижения общей цели (например, коллектив предприятия);
- б) высокоорганизованная группа людей [1].

Таким образом, воспитание личности в положительном коллективе является прямым отражением закономерностей развития общества. В нынешней сложной социальной обстановке зачастую не просто бывает молодому специалисту адаптироваться к тем или иным жизненным обстоятельствам. Отделившись от коллектива, человек попадает в социально-психологический вакуум, что значительно затрудняет и тормозит его дальнейшее развитие. Объединение по общим интересам как человеческая общность, которая образует систему межличностных отношений, выступает основным фактором формирования общественной сущности, развития ее индивидуальности. Стремление к постоянному развитию способствует формированию конструктивного общения, обмену личностными смыслами в группе, коллективе как социальных системах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 290 с. – Режим доступа: http://elibrary.bsu.az/books_163/N_5.pdf
2. Белова, Е. Н. Формирование управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения сферы культуры: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. Н. Белова; Сиб. гос. техн. ун-т. – Красноярск, 2006. – 200 с.
3. Богачкина, Н. А. Психология: конспект лекций / Н. А. Богачкина. – М. : Эксмо, 2008. – 160 с. – ISBN (EAN): 9785699240265.
4. Дусаицкий, А. К. Развитие личности в студенческом коллективе в зависимости от сформированности учебно-профессиональных интересов: учеб.-метод. пособие / А. К. Дусаицкий. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2012. – 32 с.
5. Значение педагогических идей С. Т. Шацкого для развития отечественной социальной педагогики // Научная педагогика: статьи об образовании «Педагогические принципы и нововведения Шацкого». – Режим доступа: <http://www.covereducation.ru/areds-299-3.html>.
6. Ковалев, А. Г. Психология личности. Учебное пособие / А. Г. Ковалев. – М. : Ленинградский государственный педагогический институт имени А. И. Герцена, 1992. – 264 с.
7. Кричевский, Р. Л. Социальная психология малой группы : учеб. пособие для вузов / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
8. Кузьмин, Е. С. Основы социальной психологии / Е. С. Кузьмин. – Л. : ЛГУ, 1964. – 172 с.
9. Лутошкин, А. Н. Психологический климат детского коллектива / А. Н. Лутошкин. – Москва // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия для студентов высших педагогических учебных заведений / Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М. : Академия, 2001. – С. 57-58.
10. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – М. : ИТРК, 2003. – 720 с.
11. Макаренко, А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М.: Издательство политической литературы, 1990. – 416 с. – Режим доступа: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z00000000/index.shtml>.
12. Немов, Р. С. Психологические условия и критерии эффективности работы коллектива / Р. С. Немов. – М. : Знание, 1982. – 64 с.
13. Приходченко, К. І. Освітній менеджмент: навчальний посібник / К. І. Приходченко. – Донецьк: ДУІІШ, 2011. – 481 с.
14. Приходченко, Е. И. Формирование корпоративной культуры как педагогическое творчество / Е. И. Приходченко // Международная электронная конференция «Актуальные вопросы развития профессионализма педагога в современных условиях» г. Донецк, 02. 10. 2017 г. – Режим доступа: donridpokonf.tilda.ws/section2.
15. Словарь русского языка в четырех томах / гл. ред. А. П. Евгеньев. – М. : Рус. яз., 1988.

**МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО МИРА**

Процесс глобализации предъявляет новые требования ко всем сферам нашей жизни. В том числе и к образованию. Так же это касается вопроса подготовки переводчиков. Так как переводчик является посредником в межкультурной коммуникации, его роль в обществе все больше возрастает. Все это порождает новые требования к разработке инновационных методик обучения переводчиков.

Обобщая представленные в литературе сведения, можно сказать, что перевод – это сложный и многогранный вид человеческой деятельности. Хотя обычно говорят о переводе «с одного языка на другой», но, в действительности, в процессе перевода происходит не просто замена одного языка другим. В переводе сталкиваются различные культуры, разные личности, разные картины мира, разные литературы, разные эпохи, разные уровни интеллектуального развития, разные традиции и установки в поведении.

Таким образом, мы рассматриваем переводчика как посредника, который обеспечивает возможность общения между людьми, говорящими на разных языках, иными словами дает, возможность процесса межъязыковой коммуникации. Но возникает закономерный вопрос, как же подготовить профессионального переводчика. В связи с возросшими требованиями, предъявляемыми на рынке труда к уровню профессиональных качеств переводчика, в особенности остро встает вопрос о профессиональной компетенции применительно к профессии переводчика. В этой связи представляется верной точка зрения, согласно которой, «...переводчики являются посредниками при передаче содержания, мыслей и чувств, заложенных в культурное пространство текста» [1, с. 210], так же стоит подчеркнуть мысль о том что, «...задача переводчика осложняется необходимостью показать читателю чужую действительность, иную культуру, сохранить текст» [1, с. 213].

Переводческая компетенция – это совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих переводчику успешно решать свои профессиональные задачи. К базовым составляющим переводческой компетенции большинство исследователей относят знания, умения, навыки необходимые переводчику во всех видах перевода. К специфическим составляющим относятся знания, умения, навыки необходимые в каком-то одном или нескольких видах перевода (письменном, зрительно устном, последовательном, синхронном) [4, с. 12]. Таким образом, мы переходим к главной задаче подготовки переводчиков, а именно формирование переводческой компетенции. Поэтому создаваемые методики обучения должны согласовываться с данной целью.

В связи с изменениями в ситуации на рынке труда, спрос на переводчиков становится крайне высоким, следовательно, лишь приобретение учащимися переводческой компетенции поможет помочь стать им профессиональными переводчиками, востребованными на рынке труда. Методика обучения переводу как наука на данном момент находится на начальном этапе развития. Многие вопросы методики являются спорными до сих пор. Один из самых спорных вопросов касается организации обучения переводу. Имеющиеся в этой области достижения требуют дополнительных исследований. Учебные программы медленно перестраиваются в соответствии с новыми потребностями российского общества и государства. Возникает множество споров о том, как же все-таки учить переводу. Программы обучения различаются по уровню сложности,

длительности и содержанию. На современном этапе качество перевода волнует не только преподавателей и практиков, но и профессиональные сообщества, и правительственные организации. Важно отметить, что содержание обучения переводу во многом определяется теми знаниями, умениями и навыками, которые необходимы для создания у обучаемых профессиональной компетенции переводчика. Для переводчика – это языковые знания и речевые навыки и умения во всех основных видах речевой деятельности. [2, с. 8]. Научно-теоретическую базу для построения содержания профессиональной подготовки переводчика составляют труды И. С. Алексеевой, В. Н. Комиссарова, Л. К. Латышева, Р. К. Миньяр-Белоручева, В. В. Сдобникова и др. В них мы можем обнаружить разные вопросы о теории и практики перевода, рассматриваются вопросы подготовки переводчиков в современных условиях.

Необходимо отметить, что в части лингвистической подготовки нельзя одинаково готовить и будущего преподавателя иностранного языка и будущего переводчика. Остается устойчивым представление о возможности профессионального обучения переводу в процессе преподавания иностранного языка без учета модели специалиста, вне контекста профессиональной деятельности переводчика, изолированно от других профессионально значимых знаний и умений, в отрыве от приобретаемого лингвистического, профессионального и жизненного опыта. Спорные вопросы, связанные с построением программы подготовки специалистов в области перевода и переводоведения приобрели особую актуальность в связи с введением в нашей системе образования системы «бакалавриат – магистратура». Теперь «Перевод и переводоведение» становится одним из четырех профилей направления «Лингвистика», таким образом, вузы готовят не переводчиков, а лингвистов с переводческим уклоном. Но это не должно сказаться на качестве подготовки будущих переводчиков, необходимость в которых будет постоянно возрастать. Но это новшество может создать некоторые проблемы при составлении образовательных программ.

Одним из основных недостатков существующих методик обучения переводу можно считать недостаточное внимание к начальному этапу в обучении переводу. Можно выделить несколько основных этапов на пути к профессиональной подготовке переводчиков в вузе:

- 1) акцент на профессионально-личностно ориентации обучения;
- 2) более тщательный отбор языкового материала;
- 3) усиление практической ориентации при подготовке.

Реализация данных направлений в целом ориентирует образовательный процесс на достижение единства профессионального развития личности и формирование профессионально-деятельностной компетенции будущего переводчика [2].

В заключение следует отметить, что профессиональное образование переводчиков в ВУЗе в настоящее время обретает качественно новый смысл, выступает как содержание и среда становления личностного и профессионального опыта будущего специалиста в процессе формирования профессиональной компетентности. Этому способствует современное содержание образования, сочетающее академическую фундаментальную языковую подготовку студентов с поэтапным включением их в профессиональную переводческую деятельность и целенаправленным развитием профессиональной личности. В свете вышесказанного можно сделать вывод о том, что преподавание перевода – сложное и многогранное явление, которая не сводится к бездумной практике постоянных переводов. Преподаватель должен быть посредником, помогающий студентам самим учиться, развиваться, определять какие тексты переводить, а также участвовать в оценке своей деятельности [3]. Успех в совершенствовании методики

преподавания перевода в объединении усилий всех заинтересованных сторон по переосмыслению опыта в области обучения переводу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ивлева, А. Ю. Роль переводчика в передаче культурного пространства текста оригинала / А. Ю. Ивлева // Вестн. НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. – 2010. – № 1 (29) – С. 210–215.
2. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение: учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 326 с.
3. Королева, Д. Б. Современные подходы к организации обучения переводу / Д. Б. Королева // Современная педагогика. – 2015. – № 7. – Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/07/4500>
4. Латышев, Л. К. Технология перевода: учеб. пособие для студентов лингвистических вузов и факультетов / Л. К. Латышев. – 3-е изд. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. – 320 с.

УДК 81'25

***И. В. Скоков,
г. Луганск***

**АКТУАЛЬНЫЕ ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ**

В современной России и за рубежом в процессе развития высшего профессионального образования существует ряд тенденций, к которым можно отнести его непрерывность, гуманизацию, модернизацию, демократизацию, интеграцию и интенсификацию. На сегодняшний день залогом успешной профессиональной подготовки будущих специалистов несомненно является следование данным тенденциям [5, с. 140].

Профессиональная подготовка специалиста – это овладение системой знаний, умений, навыков и личностных качеств, ориентированных на конкретную профессиональную деятельность. Результатом процесса профессиональной подготовки является высококвалифицированный, конкурентоспособный, компетентный специалист, призванный работать на уровне международных стандартов, заинтересованный в постоянном профессиональном росте и готовый как к профессиональной, так и к социальной мобильности [4, с. 11–16].

Вышеприведённые цитаты в известной степени формируют концепт той цели, того результата, к достижению которого в конечном счёте стремятся все или почти все вузы, отделения, факультеты, кафедры филологии, и школы, основной формой деятельности которых является подготовка и выпуск переводчиков. И при этом, к сожалению, реальные, отдельно взятые, аспекты этой «идеальной» картины, на достижения которой направлены устремления и силы людей, трудящихся в вышеозначенных местах, на практике могут в более или менее значительной степени ей не соответствовать.

Данная статья является попыткой определить, что же может быть причинами такого осадного несоответствия, цель её – сформулировать актуальные на сегодняшний день проблемы подготовки переводчиков, коррелирующиеся с теми реалиями которые диктуют нам окружающая действительность и тенденции; и вместе с тем она направлена на выявление возможных путей решения таких проблем. Важно отметить, что к нижеприведённым проблемам и вытекающим из них трудностям были отнесены те, которые могут встречаться на пути будущих переводчиков как в период обучения, так и при выходе на рынок переводческого труда, и при этом, наличие таковых в реальных жизненных ситуациях и соответствующих институтах совершенно не обязательно имеет

место. Их стоит рассматривать как потенциальные, и избегаемые при надлежащей «профилактике» и внимании к данной теме. Кроме того приведённые ниже данные отражают лишь наиболее общие тенденции, которые могут быть неактуальными для каждого отдельного случая. Итак, к наиболее актуальным потенциальным, а возможно и встречающимся проблемам можно отнести следующие:

1. Тенденция к превалированию практики устного перевода над письменным. Такая тенденция может в будущем поставить переводчика в затруднительное положение, так как в реальной практике у переводчиков заказов на устный перевод в разы меньше, чем на письменный, а за пределами столиц, крупных городов и районных центров их может и не встретиться вовсе. Разумеется, большинству студентов, обучающихся на языковых специальностях, связанных с потенциальной возможностью переводческой практики, хотелось бы заниматься устными переводами. Однако, вышеупомянутая тенденция, зачастую, диктует иные условия. В результате студенты, при чрезмерного превалирования практики устного перевода над письменным, новоиспечённые переводчики не получают четкой картины современного переводческого рынка, ситуация на котором достаточно сложна, и могут столкнуться либо с невостребованностью, либо с ощутимыми препятствиями, неизбежно возникающими в процессе переориентирования себя на смежную, но, тем не менее, отличающуюся специализацию. А такое переориентирование требует серьезных усилий.

2. Избыточное внимание художественному переводу. В нынешних реалиях такой вид перевода является одним из наиболее низкооплачиваемых, востребован мало. Данная особенность сегодняшней реальности печальна, однако, ситуация, увы, такова. Выпускник, ориентированный исключительно или почти исключительно на художественный вид перевода, скорее всего, столкнётся с всё той же проблемой, попав на рынок труда – низкой востребованностью его, как специалиста.

3. Недостаток естественнонаучной и/или культурной подготовки. Нередко начинающие переводчики сталкиваются с проблемой недостатка познаний в сфере естествознания и/или культуры на уровне обеспечивающим для них беспрепятственное осуществление перевода. Чаще всего это может быть связано с недостатком часов отводимых на изучение гуманитарных дисциплин. Среднестатистическому выпускнику переводческой специальности часто недостаёт целого пласта познаний о мировой культуре, а также науке и технике. В отдельных случаях можно говорить даже о незнании основных законов природы, непонимании или недостаточном понимании того что может быть в нашем мире, а чего быть не может в принципе. Наличие таких проблем ведёт не только лишь к грубым переводческим ошибкам (причем, в переводе достаточно широкого спектра тем). Человек лишённый базовой естественнонаучной и/или культурной подготовки может стать заложником различного рода кривотолков, что потенциально может повредить даже самой его личности, в зависимости от тематики, в которой может встретиться (умышленное или по невнимательности) неверное истолкование информации.

Подводя итог вышеописанному и сказанному, можно отметить, что в качестве мер превентивного воздействия и недопущения в сфере подготовки будущих переводчиков подобных или иных «недостаточностей» и проблем разной степени «тяжести», переводческому образованию достаточно на разумном уровне интересоваться жизнью переводческой отрасли и отслеживать тенденции, диктуемые актуальной реальностью. Это не означает, что преподавателям переводческих специальностей необходимо углублённо изучать анатомию, горное, военное дело. Это означает, что им полезно и достаточно своевременно и адекватно реагировать на современные тенденции окружающей нас действительности, коррелируя свою деятельность с ними.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение / И.С. Алексеева. – М. : Изд. центр «Академия», 2008. – С. 7.
2. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – С. 6.
3. Комиссаров, В. Н. Теория перевода: (Лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М., 1990. – С. 43.
4. Лунев, А. Н. Социальная практика как философское основание педагогического стратегирования в техническом вузе / А. Н. Лунев, Н. Б. Пугачева // Общество: философия, история, культура. – 2013. – № 4. – С. 11–16.
5. Лунев, А. Н. Стратегии и тенденции развития муниципальной системы образования / А. Н. Лунев, Н. Б. Пугачева, Л. З. Стуколова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 3. – С. 140.
6. Пугачева, Н. Б. Профессионально-культурная компетентность выпускников – показатель качества воспитания в профессиональной школе / Н. Б. Пугачева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2008. – № 11. – С. 183–188.
7. Сергеев, В. М. Некоторые подходы к анализу языка политики / В. М. Сергеев, К. В. Сергеев // Политические исследования. – 2001. – № 5.
8. Стефан Тичер, Майкл Мейер, Рут Водак, Ева Веттер. Методы анализа текста и дискурса – Харьков: Гуманитарный центр, 2008. – С. 44.
9. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. – Режим доступа: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf.
10. Dijk, Teun A. van Ideology: A Multidisciplinary Approach. – London: Sage Publication LTD, 1998. – 384 p.

УДК 371.314:81'243:378.461

***М. В. Старикова,
Н. Н. Тертычная,
О. А. Ширина,
г. Луганск***

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

Требования, предъявляемые обществом к выпускникам медицинских вузов, обуславливают необходимость модернизации высшего профессионального образования. Выпускник медицинского вуза должен быть готов к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности. Современный мир без границ открывает доступ к глобальному профессиональному знанию, воспользоваться которым человек может только при условии владения иностранным языком. Следовательно, практическое владение иностранным языком становится настоятельной потребностью, средством достижения профессиональной реализации личности. Лингвистическая подготовка студентов медицинского вуза носит многоцелевой характер и направлена на решение целого ряда задач: – формирование у будущих врачей готовности к межкультурной коммуникации; – развитие профессионального (клинического) мышления; – использование иностранного языка в качестве средства межкультурного профессионально ориентированного общения; потенциала личности студента медицинского вуза [1, с. 8–12].

Технологическую основу лингвистической подготовки студентов медицинского вуза составляет сочетание информационнокоммуникационных, симуляционных и

гуманитарных технологий, активных (АМО) и интерактивных (ИМО) методов обучения. При использовании АМО активизация учебно-познавательной деятельности достигается за счет повышения уровня учебной мотивации посредством максимально возможного приближения требований учебного процесса к индивидуальным возможностям, способностям и стремлениям студента. Сущность АМО состоит в том, чтобы обеспечить выполнение студентами тех учебно-профессиональных задач, в процессе решения которых они могут самостоятельно овладевать умениями и навыками, развивать творческие и коммуникативные способности, сформировать собственный подход к решению возникающей проблемы [2, с. 25–29]. Таким образом, АМО направлены на привлечение студентов к самостоятельной познавательной деятельности, развитию личностного интереса к решению познавательных задач и возможности применения знаний на практике, ценностного отношения к выполняемой деятельности, а также рефлексии собственной деятельности [3, с. 220].

Подобные методы и подходы формирования личности врача в процессе обучения, дают возможность и необходимость их применения в процессе изучения иностранного языка. Они формируют коммуникативные умения и коммуникативную компетентность вообще врача. Нужно уметь правильно строить беседу с пациентом, а если идёт речь об использовании иностранного языка, то это задача значительно усложняется. Два человека, которые есть представителями разных национальностей, общаются на одном языке, но они представители разных культур. Поэтому, мы говорим о межкультурной англоязычной коммуникации в сфере медицины. Формирование профессионально развитой личности будущего специалиста, способной и заинтересованной в своей профессии, во многом зависит от мобильности и готовности к усовершенствованию собственного интеллектуального и духовного потенциала.

В современном обществе, когда речь идёт об изменениях в системе образования, надо говорить о процессах, которые качественно влияют на изучение иностранного языка, помимо организационных особенностей учебного процесса.

Общемировая направленность на гуманизацию образования в преподавании иностранных языков находит выражение в ориентации процесса обучения на развитие личности обучаемого средствами данного учебного предмета. Понятие «компетентность» позволяет объединить такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности». Понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда, объем навыков выполнения задачи, комбинация личностных свойств и качеств, комплекс знаний и профессионально значимых качеств. Профессиональная компетентность представляет собой интегративное образование, включающее в себя общекультурную, предметно-дидактическую, психолого-педагогическую, социально-коммуникативную, личностную компетенции, реализуемые в практической деятельности.

Язык является средством коммуникативной деятельности чрезвычайно важных областей человеческих взаимоотношений. В связи с этим большое значение приобретает знание иностранного языка специалистами любой области. Повышение квалификации врача включает в себя и совершенствование языковых навыков, позволяющих решать проблемы коммуникативного общения. Интенсификация и усложнение коммуникаций между людьми предъявляют повышенные требования к коммуникативной культуре отдельных индивидов и целых профессиональных групп. В данном случае не составляют исключения студенты, которые решили связать свою жизнь с медициной. Коммуникативная культура является основой общей культуры личности. Воздействие

умелого и адекватного слова требует от каждого врача постоянного совершенствования, оттачивания своего мастерства в области речевых контактов. Воспитание языковой культуры включает понимание необходимости мультилингвальной составляющей в общей подготовке выпускника вуза, представление о роли грамотной профессиональной речи и умение корректно оперировать аутентичными профессиональными терминами и речевыми эквивалентами [5, с. 16–19].

Основной принцип врачебного дела включает не только теоретические и практические знания, но и коммуникативные способности убеждения, воздействия и т. д. на пациента. Иначе, речь идет о сформированной речевой компетентности врача, когда с помощью вербальных и невербальных средств достигается возможное излечение организма. В профессиональном медицинском общении выделяют два вида целей: инструментальные и терапевтические. Первые призваны способствовать осуществлению основного вида профессиональной деятельности, то есть оказанию медицинской помощи. Вторые направлены на создание доверительных отношений между участниками общения, на оказание воздействия на психоэмоциональное состояние пациента для его стабилизации или улучшения. Важным компонентом формирования коммуникативной компетентности будущего врача является знание о ценностях и нормах профессиональной деятельности, объединяемое в рамках медицинской деонтологии. Т.о. терминологическая грамотность и нравственная позиция поведения – один из важнейших показателей профессиональной компетентности – способствует повышению уровня общего медицинского обслуживания населения [4, с. 180–183].

Культурологический подход дает возможность представить педагогические явления, профессиональное образование будущего работника медицины как совокупность, систему культурных компонентов, освоение которых дает возможность развивать духовную культуру медика, его научный и интеллектуальный потенциал и способность к диалогу, коммуникации [6, с. 145].

Одним из направлений, которое способствует обеспечению предпосылок для эффективного формирования коммуникативной культуры у студентов-медиков посредством изучения иностранного языка, является развитие когнитивного компонента в процессе коммуникативного взаимодействия. В ходе профессиональной иноязычной подготовки студентов в медицинском вузе когнитивный компонент коммуникативной культуры развивается особенно эффективно при наличии следующих условий: внедрение в учебную практику коммуникативных знаний, стимулирующих употребление в диалоге речевых средств, позволяющих продемонстрировать активное слушание; владение техниками формулирования вопросов; побуждение познавательных потребностей, мотивов, профессиональных интересов у студента; установка студента на творческое выполнение заданий, а не на воспроизведение готовых знаний; обеспечение самоконтроля, который успешно осуществляется при наличии адекватной самооценки обучающегося и его критического отношения к себе; эффективная диагностика развития когнитивного компонента коммуникативной культуры студентов-медиков в процессе изучения иностранного языка.

Исходя из всего выше сказанного, студенты, успешно освоившие курс обучения должны: пользоваться иностранным языком в профессиональной деятельности; владеть мультилингвальными эквивалентами профессиональной терминологии; уверенно работать с профессионально ориентированной иностранной информацией, пользоваться иностранным языком как средством. При этом иноязычные навыки и умения необходимо постоянно совершенствовать и развивать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
2. Герасименко, С. Л. Формирование коммуникативной культуры будущего медицинского работника в процессе изучения иностранного языка: дис. канд. пед. наук / С. Л. Герасименко. – Курск, 2007. – 201 с.
3. Жура, В. В. Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении: монография / В. В. Жура. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2008. – 168 с.
4. Заболотная, С. Г. Некоторые подходы по управлению формированием и развитием готовности студентов к иноязычной деятельности / С. Г. Заболотная // Академический журнал «Интеллект. Инновации. Инвестиции». – 2011. – № 4 (1). – С. 25–29.
5. Заболотная, С. Г. Особенности лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза / С. Г. Заболотная // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. № 5 (ч. 1). – С. 8–12.
6. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 16–19.

УДК 373.5:811.111

***Е. Ю. Фисенко,
г. Луганск***

**ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Всему, что необходимо
знать, научить нельзя, учитель
может сделать только одно –
указать дорогу.*

Ричард Олдингтон

XXI век – век инноваций. Высокий уровень технологий требует высокого профессионального уровня людей, которые вовлечены в технологический процесс, их высокого интеллектуального развития, умения принимать верные решения, критического, аналитического мышления,

В чем же заключается сущность критического мышления и что отличает критически мыслящих людей? Некоторые исследователи объединяют понятия: «критическое мышление», «аналитическое мышление», «логическое мышление», «творческое мышление» и т. д.

Д. Халперн определяет критическое мышление в своей работе «Психология критического мышления» как направленное мышление, оно отличается взвешенностью, логичностью, и целенаправленностью, его отличает использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата [5].

Человек, умеющий критически мыслить, владеет разнообразными способами интерпретации и оценки информации, способен выделять в тексте противоречия, аргументировать свою точку зрения, опираясь не только на логику, но и на представления собеседника. Человеку, пользующемуся критическим мышлением, свойственны следующие качества:

1. Готовность к планированию.
2. Гибкость.

3. Настойчивость.
4. Готовность исправлять свои ошибки.
5. Осознание.
6. Поиск компромиссных решений.

Какими же педагогическими методами можно развить критическое мышление обучающихся? Одним из эффективных методов стала технология развития критического мышления посредством чтения и письма (РКМЧП). Эта технология была разработана в конце XX века в США Чарльзом Темплом, Джинни Стиллом и Куртисом Мередитом. В ней синтезированы идеи и методы технологий коллективных и групповых способов обучения, а также сотрудничества и развивающего обучения.

В чем же специфика образовательной технологии развития критического мышления? Во-первых, учебный процесс строится на научно-обоснованных закономерностях взаимодействия личности и информации. Во-вторых, фазы этой технологии (вызов, осмысление, рефлексия) инструментально обеспечены таким образом, что преподаватель может быть максимально гибким и аутентичным каждой учебной ситуации в каждый момент времени: речь идет о разнообразных визуальных формах и стратегиях работы с текстом, организации дискуссий и процесса реализации проектов. В-третьих, стратегии технологии позволяют все обучение проводить на основе принципов сотрудничества, совместного планирования и осмысленности [2].

В основе данной технологии лежит дидактическая закономерность, получившая в отечественной педагогике название дидактического цикла, а в указанной технологии – «вызов-осмысление-рефлексия».

Вызов. Основная цель этой фазы – вызвать у обучающихся интерес к теме. Путем повышения внимания к предмету или объекту происходит повышение показателей когнитивной деятельности, в основе которой и лежит стремление к познанию. На этой фазе происходит сбор максимально возможного объема информации и постановка вопросов, на которые далее будут даны ответы.

В рамках первой фазы осваиваются несколько важных познавательных видов деятельности. Во-первых, обучающийся активно участвует в вызове того, что он знает о данной тематике. Это заставляет его анализировать собственные знания на подступах к той теме, которую он начнет разбирать во всех подробностях. Через первичную деятельность он определяет уровень собственных знаний, к которым постепенно добавляются новые знания. Это очень важно, так как знания становятся прочными, если они приобретаются в контексте того, что человек уже знает и понимает. И наоборот, информация будет быстро утрачена, если она предложена без контекста или без привязки к тем знаниям, которые у него уже были.

Вторая цель фазы вызова – активизация. Для того чтобы обучаемые осознанно и критически подходили к пониманию новой информации, они должны принимать активное участие в процессе обучения. Участие становится активным только тогда, когда обучающийся начинает целенаправленно мыслить и выражать эти мысли словами, т. е. демонстрация знаний происходит при активной мыслительной деятельности с помощью устной или письменной речи. Таким образом, полученные ранее знания выводятся на уровень осознания – теперь они могут стать базой для усвоения новых знаний.

Поскольку долгий процесс понимания – это процесс увязывания новой информации с предыдущими представлениями, очень важна третья цель стадии вызова. На этой стадии определяется цель предлагаемой темы. Существуют два типа целей: цель, поставленная преподавателем в предлагаемом тексте, и цель, выбранная обучающимися самостоятельно.

Осмысление. Эта фаза характеризуется подачей новой информации. Стиль подачи материала, качество и количество играют значительную роль. Недостаток или избыток перечисленных факторов могут сказаться на желании исследовать тему. Стадия осмысления позволяет применить фильтр к поставленным на фазе вызова вопросам. Значительная часть из них отсеивается, а оставшиеся вопросы становятся более предметными.

На второй стадии обучающийся вступает в контакт с новой информацией или идеями. Данный контакт может принимать форму чтения текста, просмотра фильма. Именно во время второй фазы обучающийся должен научиться самостоятельно и активно работать.

Главная задача второй, смысловой стадии состоит в том, чтобы, во-первых, поддержать у обучающихся активность, интерес и инерцию движения, созданную во время фазы вызова. Немаловажной задачей является и поддержание усилий обучаемых по отслеживанию у них собственного понимания. Активные обучающиеся отслеживают свои мысли, встречаясь с новой информацией. Они перечитывают текст в том случае, если перестают его понимать. Они же и хорошие слушатели, так как, воспринимая сообщение, обычно записывают или задают вопросы о том, что не поняли. Пассивные обычно просто игнорируют эти проблемы в понимании. Они не отдают себе отчета в возникающей путанице, недоразумениях или даже в пропусках информации.

Рефлексия. Стадия обратной связи, на которой ученики анализируют, обмениваются мнениями, приводят свою точку зрения. Именно на данном этапе происходит соединение собственного опыта с появившимся в процессе трех шагов новым знанием.

На этом этапе следует задать вопрос о том, что было сделано после прочтения текста, и кратко обсудить результаты мозговой атаки, проведенной как индивидуально, так и всей группой. Рефлексия – это состояние, когда информация пропускается через собственное видение.

При рефлексии обязательно полученную информацию надо обращать в словесную, письменную форму, т. е. только при этом процессе из хаоса мыслей рождается гармония, т. е. в процессе вербализации происходит осмысление новой информации. На этой стадии обучающиеся пересматривают то, что они когда-то знали, и расширяют свой мыслительный процесс. Именно в этой фазе важное умение – способность резюмировать информацию, излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах. Оно требует вдумчивой рефлексии, основанной на богатом понятийном запасе. Когда учащиеся способны отслеживать собственное понимание, они соотносят новую информацию со своими установившимися представлениями, т. е. сознательно увязывают новое с уже известным им.

Итак, три стадии занятия:

- фаза *вызова*, в ходе которой обучающиеся должны использовать свои предыдущие знания по какой-нибудь теме, делать прогнозы и, в общем, определить цели своего чтения или исследования;
- затем реализуется *смысловый этап*, во время которого обучающиеся интегрируют идеи, изложенные в тексте (или в виде какой-либо другой формы презентации), со своими собственными идеями, для того, чтобы прийти к их новому пониманию;
- кульминацией является этап *рефлексии*, когда обучающиеся пересматривают то, что они когда-то знали, и расширяют свой мыслительный процесс.

Технология развития критического мышления на всех этапах предусматривает толерантное, уважительное отношение педагога и аудитории к любым высказанным мнениям, пусть даже абсолютно неверным.

На каждом из этапов используются свои методические приёмы. Рассмотрим некоторые приемы, которые можно применить при обучении иностранному языку.

Прием «Кластер».

Кластеры – это графические систематизаторы, которые показывают несколько различных типов связей между объектами или явлениями. В центре листа пишется слово (тема, проблема). Далее вокруг этого слова записываются слова или предложения, которые приходят на ум в связи с этой темой.

Кластер – это выделение смысловых единиц текста и графическое их оформление в определенном порядке в виде грозди. Кластеры могут стать как ведущим приемом на стадии вызова, рефлексии, так и стратегией урока в целом. Делая какие-то записи, зарисовки для памяти, мы часто интуитивно распределяем их особым образом, komponуем по категориям.

Прием «Инсерт».

I – interactive

N – noting

S – system

E – effective

R – reading

T – thinking

Инсерт – прием маркировки текста по мере его чтения. Учащимся предлагается система маркировки текста на полях, предполагающая следующие значки:

- «V» – уже знал;
- «–» – думал иначе;
- «+» – новое;
- «?» – не понял, есть вопросы.

Технологический прием «инсерт» делает зримым накопление информации. Авторы приема предлагают определённые правила, соблюдение которых поможет сохранить интерес к тексту:

- делайте пометки, используя два или три значка;
- ставьте значки по ходу чтения на полях;
- прочитав один раз, вернитесь к своим первоначальным прогнозам, вспомните, что вы знали или предполагали по данной теме раньше, может случиться так, что количество значков увеличится.

Следующим шагом может стать заполнение таблицы, количество граф которой соответствует числу значков маркировки.

Прием «Словарная карта».

Прием критического мышления «Словарная карта» учит пользоваться фоновыми знаниями, контекстом, словарями, усваивать новые понятия и термины, применять их практически. Когда обучаемым предлагается определить место нового слова в уже имеющейся понятийной системе, усвоение происходит гораздо успешнее. Расширение словарного запаса рассматривается как интерактивный практический процесс. Работа строится следующим образом: в ходе получения любого вида информации обучаемые концентрируют свое внимание на новых понятиях и терминах, являющихся ключевыми в данной теме. Обучающимся предлагается вспомнить, что они знали раньше об этом понятии, и расширить свои знания, а также, используя контекст и словари, вывести осознанное и усвоенное значение слова. Словарная карта может содержать следующие элементы:

- новое слово;

- место его нахождения;
- словоупотребление, ассоциацию или пример,
- другую форму слова;
- дефиницию;
- синоним/антоним;
- предложение, найденное в книге;
- собственное предложение.

Синквейн.

Самым популярным приемом, применяемым на стадии рефлексии, стал синквейн. Синквейн – стихотворение, представляющее собой синтез информации в лаконичной форме, что позволяет описывать суть понятия или осуществлять рефлексии на основе полученных знаний.

Правилами написания этого стихотворения является определенное количество слов в строке и назначение каждой строки:

1-я строка – название стихотворения, тема (обычно существительное);

2-я строка – описание темы (два прилагательных);

3-я строка – действие (обычно три глагола, относящихся к теме);

4-я строка – чувство (фраза из четырех слов, выражающих отношение автора к теме);

5-я строка – повторение сути, синоним первой строки (обычно существительное).

Обучающиеся учатся писать подобные стихотворения в парах, напоминая друг другу правила написания, подбирая лексику. Затем синквейн пишется индивидуально. Целью написания подобного стихотворения может быть отработка понятий, рефлексивная оценка пройденного.

Синквейн может помочь организовать итоговое повторение, резюмировать полученную информацию, оценить понятийный багаж учащихся, научить излагать сложные чувства и представления в краткой форме.

Круги по воде.

Этот прием является универсальным средством активизировать знания учащихся и их речевую активность на стадии вызова. Опорным словом к этому приему может стать изучаемое понятие, явление. Оно записывается в столбик и на каждую букву подбираются существительные (глаголы, прилагательные, устойчивые словосочетания) к изучаемой теме. По сути это небольшое исследование, которое может начаться в классе и иметь продолжение дома.

Рассмотренные примеры приёмов развития критического мышления в процессе обучения иностранному языку, позволяют сделать работу на уроках более эффективной, интересной и творческой, а главное – результативной.

Изучение иностранного языка с использованием методов развития критического мышления предусматривает не только активную деятельность студентов в поиске информации, но и умения анализировать, осмысливать, оценивать, сопоставлять различные точки зрения, отстаивать, аргументировать свою собственную, делать выводы, предполагать возможности решения проблемы.

Использование данной технологии в обучении иностранным языкам несет в себе огромный педагогический потенциал, позволяющий переводить овладение иностранным языком в творческий процесс.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что внедрение технологии развития критического мышления в структуру занятий иностранного языка положительно

сказывается на отношении обучающихся к изучаемому предмету и способствуют не только активизации данного процесса, но и развитию мотивации у студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Генике, Е. А. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. – Т. 1 / Е. А. Генике, Е. А. Трифонова; под общ. ред. Л. И. Семиной. – М. : Бонфи, 2002. – 239 с.
2. Загашев, И. О. Критическое мышление. Технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – СПб. : Альянс «Дельта». – 2003. – 284 с.
3. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М. : Просвещение, 2011. – 223 с.
4. Мачнева Л.Ф. Развитие критического мышления в процессе обучения иностранному языку в вузе. / Л.Ф. Мачнева, В.В. Мороз // Вызовы XXI века и образование: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Оренбург: ОГУ, 2006. – С. 129–133.
5. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

УДК 378.147

***Я. В. Шинкаренко,
г. Луганск***

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

Проблема совершенствования форм и методов преподавания английского языка, их постоянное обновление, приспособление к новым условиям жизни не выходит из разряда актуальных вопросов высшего образования. У современной науки есть некоторый опыт в решении подобных вопросов. Так, на сегодняшний день существует много работ, которые посвящены инновациям в преподавании иностранных языков в высших учебных заведениях.

Одним из приоритетных заданий современного юридического высшего учебного заведения является создание условий для подготовки компетентного, конкурентоспособного, мобильного специалиста с нестандартным мышлением, способного к творческой деятельности, занимающегося профессиональным саморазвитием. Неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки студентов-юристов является изучение английского языка. Целью языковой подготовки специалистов является англоязычная коммуникативная компетентность личности, а конечным результатом – использование иностранного языка как средства межкультурного общения. Все это невозможно без использования современных инновационных технологий обучения, ориентированных на создание условий для самовыражения и саморазвития личности. Таким образом, тема нашего исследования является актуальной.

Учитывая опыт преподавания английского языка в большинстве высших учебных заведениях за последние годы, можно сказать, что обучение английскому языку проходит по коммуникативно-направленной методике, которая позволяет изучить и понять язык в режиме живого общения. Основой процесса является активное участие в диалогах, деловых играх, чтение текстов по специальности, усвоение основных грамматических конструкций и обязательное изучение грамматических и лексических правил. Разновидностей подачи информации может быть масса, но основным результатом, в любом случае, должно стать понимание иностранного языка и владение ним. Изучив зарубежный опыт, можно выделить следующий важный аспект: преподаватель выступает

не в роли распространителя информации (как это традиционно принято), а в роли консультанта, советчика. В этом есть некоторые позитивные моменты: студенты принимают активное участие в процессе обучения, приучаются мыслить самостоятельно, высказывать свою точку зрения, моделировать реальные ситуации. Задание преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого студента, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность, творческое мышление, активизировать познавательную деятельность в процессе обучения английскому языку. Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование инновационных информационных технологий, Интернет-ресурсов, помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов, их уровня обучения, способностей и т. д.

Инновационная технология – это совокупность современных оригинальных форм, методов и средств обучения, которые направлены на развитие мышления, творческих и профессиональных способностей.

Самыми распространенными являются информационные и интерактивные технологии обучения. Современное образование в условиях глобализации и технического прогресса для реализации программы «Развитие единой образовательной информационной среды» требует использования информационных технологий для обучения студентов-юристов, для чего нужно создавать учебники, учебные пособия нового поколения, а именно – электронные. Так как у нас конечным пользователем является студент юридического профиля, то данный учебник должен состоять из текстов по специальности и заданий к этим текстам со специфической профессионально направленной лексикой. Достоинством этих учебников является их доступность благодаря развитию компьютерных систем, мобильность и адекватность уровню развития современных научных знаний. С другой стороны, создание электронных учебников содействует также решению такой проблемы, как постоянное обновление информационного материала. Также с помощью электронных учебников можно осуществлять контроль знаний студентов – компьютерное тестирование.

Дидактические возможности электронных средств обучения способствуют:

- лучшему усвоению знаний студентами;
- формированию и развитию разного типа умений и навыков, а именно умений аудирования на основе адаптированных и аутентичных звуковых текстов, умения монологической и диалогической речи, умений и навыков перевода, умения и навыков чтения при непосредственном использовании материалов из Интернета;
- расширению активного и пассивного словарного запаса;
- ознакомлению с лексикой современного английского языка;
- формированию креативности студентов-юристов;
- формированию мотивации познавательной деятельности, потребности использования иностранного языка в интерактивном общении;
- усилению мотивации самостоятельной работы студентов;
- созданию позитивной психологической атмосферы во время самостоятельной работы будущих юристов.

В современном образовательном процессе очень редко используются возможности компьютерных технологий, поскольку многие преподаватели недостаточно владеют ними или владеют на низком уровне. Разработка электронных учебников является на данный

момент одним из приоритетных направлений деятельности высших учебных заведений, которые работают над внедрением дистанционного обучения.

Отметим, что самостоятельная работа студентов-юристов при использовании информационных средств обучения способствует формированию навыков самостоятельного обучения, развитию умения распределять свое время и разумно его использовать, вырабатывает умение анализа, синтеза, сравнения, сопоставления и т. д.; обучает самостоятельному мышлению.

Одним из новейших методов обучения английскому языку является метод «смешанного обучения», который базируется на широком внедрении информационных технологий. Самостоятельная работа студентов базируется на использовании компьютера для поиска информации в интернете, подготовки презентаций, выполнения проектных работ и т. д. При смешанном обучении работа в аудитории и самостоятельная работа с использованием информационных технологий уравновешены. Во время аудиторной работы студенты-юристы представляют результаты того, что они сделали самостоятельно, работая за компьютером, анализируют достигнутое и получают задания и инструкции для дальнейшей самостоятельной деятельности. Таким образом, преимуществами смешанного обучения являются его органичность, абсолютная взаимозависимость его частей, а также возможность, с одной стороны, использовать в полном объеме безграничные ресурсы информационных технологий, а с другой стороны, оставить общение на иностранном языке реальным, а не виртуальным, как в дистанционном обучении [5, с. 65].

Использование информационных технологий в процессе обучения английскому языку приводит к качественному изменению всех элементов системы англоязычной системы профессиональной подготовки будущих юристов, а именно:

1) основой содержания системы становится не логика научного познания, а профессиональные задания. Соответственно, открытое образование позволяет совершить переход от предметного принципа построения содержания к созданию интегрированных учебных курсов, которые отображают целостную картину будущей профессиональной деятельности.

2) Изменяется характер самого знания. Главным при отборе содержания англоязычной профессиональной подготовки становится критерий «знание – под деятельность». Знания будущих юристов начинают выступать не только в функции онтологии, но и в функции средств решения конкретных профессиональных заданий. Однако это не значит, что из системы англоязычной подготовки исчезает фундаментальное знание. Оно остается, но начинает выстраиваться по другим законам: знания – не про запас, а под реальные потребности и проблемы, которые могут возникнуть в практической деятельности будущих юристов.

3) Изменяются требования к методам и формам организации обучения английскому языку, а также к уровню подготовки преподавателей и их роли в учебном процессе.

Подводя итоги выше сказанному, следует отметить, что комплексное использование традиционных и инновационных технологий обучения английскому языку является наиболее эффективным, дает возможность перейти от дисциплинарной модели обучения к системной, организовать творческую профессионально направленную деятельность студентов, лично ориентировать процесс обучения в высшем учебном заведении юридической направленности. Использование нетрадиционных форм обучения способствует повышению качества подготовки специалистов. В случае использования инновационных технологий существенно возрастает мотивация обучения, студенты понимают необходимость овладения теоретическими знаниями и своевременно удовлетворяют свои профессиональные интересы, формируется их ответственность и

самостоятельность. Инновационные технологии стимулируют студента к поиску информации по будущей профессии, развивают личность будущего профессионала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М. : Академия, 2004. – 272 с.
2. Палагутина, М. А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам / М. А. Палагутина, И. С. Серповская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 156 – 159.
3. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. языки в школе. – 2000 – №2. – С. 3-10.
4. Сиразеева, А. Ф. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе / А. Ф. Сиразеева, Л. А. Валеева, А. Ф. Морозова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.
5. Тарнопольский, О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: учеб. пособие / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвіт, 2004. – С. 60–65.
6. Цатурова, И. А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам: учеб. пособие для вузов / И. А. Цатурова. – М. : Высш. шк., 2004. – 200 с.
8. Burger, S. «Late, late immersion» Discipline-based second language teaching at the University of Ottawa / Burger S., Wesche M., Migneron M. // Johnson & Swain (eds.). – 1997. – P. 65–84.
9. Cloud, N. Literacy Instruction for English Language Learners / Cloud Nancy, Genesee Fred, Hamayan Else. – Portsmouth: Heinemann, 2009. – 32 p.

UDC 372.881.1

**T. N. Globa,
Donetsk**

LES METHODES AUDIO-VISUELLES DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE SUPÉRIEURE

Les méthodes audio-visuelles sont définies comme des méthodologies dont la cohérence est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le terme audio-visuel renverra désormais à la seule utilisation conjointe de ces deux éléments. C. Puren définit les méthodes audio-visuelles comme des méthodologies s'appuyant sur un seul critère d'ordre technique : s'organiser autour d'un support audio-visuel [6, p. 137].

L'objet de notre article est d'analyser les méthodes audio-visuelles dans l'apprentissage du français comme une langue étrangère, de révéler leurs mérites et leurs inconvénients.

D'après le critère de définition avancé par C. Puren, nous pouvons considérer que la méthodologie audio-orale (désormais MAO) ainsi que la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (désormais SGAV) font partie des méthodes audio-visuelles [4, p. 83]. SGAV prend sa source en Europe, concrètement à l'Institut de Phonétique de Zagreb avec le professeur Guberina.

Les spécialistes fondent la méthode audio-visuelle à partir de trois théories basées sur l'organisation interne des langues et sur les mécanismes d'apprentissage mis en place par les individus lors de l'acquisition d'une langue.

Le structuralisme : le terme de *structuralisme* trouve son origine dans le *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure, qui propose d'appréhender toute langue comme un système dans lequel chacun des éléments n'est définissable que par les relations d'équivalence ou d'opposition qu'il entretient avec les autres, cet ensemble de relations formant la structure [2, p. 386].

Le distributionnalisme : théorie générale du langage développée par Leonard Bloomfield et Z. Harris. Cette théorie a très largement dominé la linguistique américaine jusque dans les années 1950. Elle est l'un des fondements de la grammaire générative. L. Bloomfield appelle sa thèse *mécanisme*, et il l'oppose au *mentalisme* : pour lui, en effet, la parole ne peut pas s'expliquer comme un effet des pensées (intentions, croyances, sentiments) [2, p. 239]. On doit ainsi pouvoir rendre compte des comportements linguistiques ainsi que de la structure hiérarchisée des messages émis sans aucune postulation concernant les intentions des locuteurs et leurs états mentaux. Ce sont principalement les théories psychologiques behavioristes qui ont permis la naissance du distributionnalisme.

Le béhaviorisme : est une approche de la psychologie à travers l'étude des interactions de l'individu avec le milieu qui se concentre sur l'étude du comportement observable et du rôle de l'environnement en tant que déterminant du comportement [3, p. 58]. L'apprentissage y est expliqué comme une modification du comportement observable ou non, modification résultant de la conséquence d'une réponse à des stimuli, extérieurs (environnement externe) ou à des stimuli intérieurs (environnement interne), sur l'organisme.

La méthodologie SGAV s'appuie également sur ces trois théories de référence. Cependant, elle se montre moins radicale quant à son adhésion aux thèses structuralistes. La méthodologie SGAV s'inscrit dans la ligne de toutes celles qui reconnaissent la primauté de la langue parlée. Ces conceptions ne sont pas nouvelles. Elles remontent au dernier quart du siècle dernier. La méthodologie SGAV croyait qu'il fallait avant toute autre chose faire acquérir aux apprenants la maîtrise des formes parlées de la langue. Pour les méthodologues SGAV, tout être qui apprend une langue étrangère est véritablement sourd à certains sons de cette langue, et particulièrement à ceux qui n'existent pas dans le système phonétique de sa langue maternelle [5, p. 481].

En effet, les résistances que le sujet apprenant expérimente vis-à-vis de la langue étrangère dépendent essentiellement d'une mauvaise audition des sons étrangers, due non pas à une déficience de l'oreille, mais à une mauvaise intégration de ces sons par le cerveau. Pour ce faire, il faut apprendre non seulement à parler, mais aussi à entendre. Il faut créer des automatismes, des réflexes au moyen du conditionnement. Celui-ci exige une somme d'efforts assez considérable dans un délai de temps relativement court afin de minimiser la dispersion de l'apprenant. La stimulation doit être la plus naturelle possible tout en inhibant le mieux la langue maternelle ; pour cela, il faut utiliser toutes les ressources du langage : les gestes, la respiration, les pauses agissantes, l'intensité, le mouvement, le temps de la phrase, l'intonation. Ici, nous retrouvons la théorie structuraliste et l'idée qu'il ne faut pas accorder d'importance au son particulier mais qu'il y a lieu de l'intégrer par association.

L'oreille fonctionnant de façon structurale, il faut faire en sorte que les sons les plus difficiles à assimiler soient présentés aux apprenants dans les structures phonétiques les plus efficaces, parce que scellées dans un rythme et une intonation qu'il importait avant tout de faire imiter servilement : « L'imitation juste de l'intonation et du rythme est bien plus importante que la prononciation correcte d'un son » [1, p. 54]. Pour que les phonèmes étrangers soient perçus correctement, il faut les associer à d'autres dans des conditions particulièrement favorables de tension, d'intensité et de hauteur. Cette thèse est lourde de conséquence, car elle implique que soit retardée l'étude de l'écrit. L'écrit ne pouvait gêner le professeur dans ses efforts pour conditionner ses apprenants.

Ensemble d'hypothèses méthodologiques qui ont trouvé leur expression, en France en particulier, avec les travaux des équipes de Zagreb et de Saint Cloud. Ces hypothèses, ensuite diversifiées et adaptées par d'autres méthodologues, s'appuient sur les considérations, les choix et les principes suivants au plan méthodologique :

–choix d'une langue contemporaine et délimitation de la matière à enseigner en fonction des impératifs de la communication ;

–importance accordée à la situation et au contexte dans lesquels apparaissent les formes linguistiques ; au locuteur et aux relations qu'il entretient avec la situation, l'interlocuteur et son propre message ;

–établissement d'une progression fondée sur les caractères structuraux de la langue enseignée, mais visant plus à dégager des paliers successifs dans les possibilités de communication qu'à parcourir au plus vite l'ensemble des règles du système.

Au plan pédagogique:

–refus de la traduction interlinguale (passage par la langue maternelle) comme moyen d'accès au sens (même si on ne néglige pas la vertu stylistique et analytique de la traduction) ;

–primauté donnée à l'éducation de la perception auditive, à une mise en situation génératrice de comportement verbal, à la transposition de plus en plus libre ;

–accent mis sur une communication véritable (dans la présentation des dialogues, textes et documents, aussi bien que dans les exercices et activités de la classe).

Au plan technique:

–utilisation de l'image comme point de départ possible de la compréhension, comme simulacre d'une certaine réalité culturelle ;

–utilisation de l'enregistrement sonore comme modèle acoustique invariant et comme présence d'une réalité linguistique étrangère qui n'est pas seulement apportée par le maître ;

–utilisation combinée de l'image et du son comme instruments d'une représentation audiovisuelle qui stimule un acte de communication et permet d'en provoquer de nouveaux [2, p. 358].

Les méthodologues SGAV pensent que la seule vue de caractères écrits déclenche chez les apprenants des réactions automatiques d'articulation en rapport avec leur langue maternelle ou avec d'autres langues qu'ils auraient étudiées. La pensée SGAV était conditionnée par cette thèse sous-jacente : «Qui travaille sur l'écrit ne fait plus fonctionner son oreille» (par exemple : les films sous-titrés). D'autre part, ils considèrent que la lecture fait perdre le sens global de la langue. Toute phase analytique étant vivement déconseillée au conditionnement linguistique des apprenants. Par conséquent, l'apprentissage de l'écriture et de la lecture est sensiblement retardé.

Néanmoins, au-delà de ce report de l'écrit et de la lecture, on doit voir dans la priorité à l'oral le souci de considérer l'acte de parole comme indissociable des conditions de la communication. L'école de St-Cloud-Zagreb considérait que la pratique langagière dépassait de beaucoup la compétence linguistique au sens strict. Elle supposait une implication du sujet dans l'action. La méthodologie SGAV préconisait un versant opératoire des structures en intégrant les éléments paralinguistiques, comme les gestes ainsi que les multiples aspects caractérisant la situation de communication : l'état affectif des locuteurs, le contexte spatiotemporel. Par conséquent, la notion de structure couvrait, a priori, la totalité de l'activité langagière.

La méthodologie SGAV applique des procédures inductives qui possèdent certains avantages. D'un côté, l'induction permet d'accéder rapidement à une connaissance opératoire de la langue sans passer par l'utilisation d'un métalangage ni par l'étude des règles. D'un autre côté, l'induction assouplisse les habitudes intellectuelles et favorise ainsi le développement de l'intuition linguistique. Néanmoins, cette activité inductive requière beaucoup de clarté et de méthode chez les professeurs. N'importe quel petit problème au niveau de la compréhension implique la difficulté de l'apprenant à induire la règle qu'il soit censé découvrir et intérioriser.

BIBLIOGRAPHIE

1. Changer les méthodes d'enseignement / Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. – P. : ateliers de l'UNESCO, 2005. – 134 p.
2. Dictionnaire de l'éducation / publié sous la direction d'Agnès van Zanten. – Paris : PUF, 2008. – 1 vol. – 705 p.
3. Le Gratier A. Nouveau dictionnaire de psycho-socio-pédagogie / Alain le Gratier. – Paris, 2005. – 78 p.
4. Morandi, F. Modèles et méthodes en pédagogie / Franc Morandi. – Paris : Nathan, 2005. – 127 p.
5. Peretti, A. Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation / André de Peretti, Jean Boniface, Jean – André Legrand. – Paris : ESF, 2009. – 556 p.
6. Puren, C. Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées / Christian Puren // Quadernos de Filología Francesa. – 2007. – № 18. – P. 127-143.

UDC 004:811.111

*L. T. Sagalaeva,
г. Луганск*

INNOVATING TECHNOLOGIES IN LEARNING ENGLISH

At present the problem of applying new information technologies in teaching foreign languages is considered not only as new technical means but as new forms and methods of teaching, new approaches to the process of teaching. A foreign language refers to the special group of subjects dealing with reception and transmission of information. Communication becomes an essential part of learning English [3].

Extracurricular activities are the important part of teaching English. This type of work not only deepens and broadens the knowledge of a foreign language but also helps to expand cultural horizons of students, develops their creativity. The students learn to work in a team [1].

Great attention is paid to extracurricular activities in learning English in Lugansk College of Engineering, Economy and Law. This work is one of the main motives to develop speaking skills of students. It is aimed to enlarge students' knowledge, to improve their skills in English.

Extracurricular activities in English are found to be as actual today as never before. They stimulate students' interest to learn English, enable them to use their knowledge in practice. There is a large variety of forms and methods to realize English spare time activities of students [1]. Project technology is known to be one of the main instruments to achieve the goal of teaching English. In preparation for the round-table meeting «Turning Over the Pages of History...» devoted to the 135-th anniversary of Lugansk College of Engineering, Economy and Law, project technology helped to realize personality-oriented approach in training English. Students' scientific research work «Turning Over the Pages of History...» is an independent investigation that is aimed to study the College history, to recall historical memory. The deep work with archives and museum documents allows the students not only to expand their knowledge of history but to develop skills of self-education.

One of the main trends in College activities is international cooperation. In 2010, the seminar «Red Cross Organization in the Life of the Society» was held on the basis of the College. The representatives of Danish Red Cross Organization took part in it. The College students had a good chance to present their projects in English at the seminar.

Project technology leads the students to active training English, to use their English speaking skills to manage concrete language situations.

Nowadays extracurricular activities in English cannot be carried out without information technologies. Information Internet system offers its users many programs to learn English [2]. One of the computer programs is Skype. With the help of Skype in 2016, the first international

online students' conference in English «Ecological Problems and the Ways of their Removal» was held in the College. The participants of the conference were the students of Salsk Industrial College (Rostov-on-the Don Region, Russia), Gorodovikovsk Agricultural College (Kalmyk Republic, Russia) and Lugansk College of Engineering, Economy and Law. The representatives of the International Organization «Green Peace» from the Philippines and Lithuania were invited to the online conference as experts in English. In 2017, the online round-table meeting «My Land – My History is Still Alive» took place with the participation of Salsk Industrial College, Novocherkassk College of Industrial Technologies and Management, Donetsk Industrial and Humanitarian College (Rostov-on-the Don Region, Russia) and Lugansk College of Engineering, Economy and Law. The College students performed the story «Along the Streets of Old Lugansk» in the form of virtual excursion that attracted the great interest of all participants of the round-table meeting.

Online conferences and round-table meetings in English give the students the opportunity of direct communication with Internet audience through communicative programs. Rational use of visual aids, verbal supports provide optimal conditions for the perception of language material, its comprehension and also stimulation of speaking activity of students. Such a type of extracurricular activities enables to apply innovating computer technologies in learning English [2].

Online English Olympiad becomes a common form of extracurricular activities. For the first time online English Olympiad was held among the College students in 2018. The main goal of online Olympiad is to identify students who have mastered the basic course of English most fully. Online Olympiad is held on Internet in real time that allows to increase a number of Olympiad participants. Online Olympiad provides conditions for intellectual development and self-development of students. It helps to identify the level of English proficiency as a means of intercultural communication [3].

Extracurricular activities increase the motivation to learning English and disclosure creative potential of students. Online extracurricular activities are the effective demonstration of applying information technologies in learning English.

REFERENCES

1. Белова, А. В. Психолого-педагогические основы внеклассной работы по английскому языку / А. В. Белова. – Режим доступа: <http://lib.podelist.ru/docs/2374/index-2777.html>.
2. Интернет-ресурсы при обучении английскому языку // Социальная сеть работников образования. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/internet-resursy-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku>.
3. Степанова, С. Н. Применение информационных и образовательных технологий в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза / С. Н. Степанова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 9. – С. 156–159.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ажиппо Елена Владимировна, преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Андриенко Елена Владимировна, доктор философских наук, доцент, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика)

Антич Анжелика Владимировна, студентка ГО УВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

научный руководитель – **Кочетова Светлана Александровна**, доктор филологических наук, профессор ГО УВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика)

Бахтоярова Лариса Ивановна, старший преподаватель кафедры философии, правоведения, социальных и гуманитарных наук ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Васильева Валентина Игоревна, магистрант I курса направления подготовки «Лингвистика» ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

научный руководитель – **Леоненко Александра Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Ветренко Ирина Евгеньевна, магистрант II курса направления подготовки «Лингвистика» ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

научный руководитель – **Чевычалова Светлана Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Гамза Анна Сергеевна, учитель иностранного языка ГУ ЛНР «ЛОУСОШ № 25 имени М. С. Лиховида» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Гербановская Яна Витальевна, преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Глоба Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика)

Гончарова Светлана Владимировна, старший преподаватель кафедры филологических дисциплин ГОУ ЛНР «Луганский национальный аграрный университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Гриднева Анна Николаевна, учитель английского языка ГОУ ЛНР «Республиканский казачий кадетский корпус имени маршала авиации Александра Ефимова» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Данина Людмила Михайловна, преподаватель кафедры лингвистики и

межкультурной коммуникации ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Данькова Ольга Николаевна, заведующая отделом аспирантуры ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Деменко Ксения Юрьевна, магистрант I курса направления подготовки «Лингвистика» ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

научный руководитель – **Унукович Валерий Викторович**, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Добреля Валерия Алексеевна, магистрант II курса направления подготовки «Лингвистика» ГО УВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

научный руководитель – **Кочетова Светлана Александровна**, доктор филологических наук, профессор ГО УВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика)

Дрипан Виктория Павловна, студентка IV курса направления подготовки «Лингвистика» ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика)

Дьякова Татьяна Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент, докторант кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Дьячков Александр Юрьевич, магистрант I курса направления подготовки «Лингвистика» ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

научный руководитель – **Унукович Валерий Викторович**, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Задарновская Ярослава Эдуардовна, студентка ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

научный руководитель – **Кочетова Светлана Александровна**, доктор филологических наук, профессор ГО УВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика)

Заусайлова Елена Александровна, студентка I курса направления подготовки «Народная художественная культура» (профиль «Руководство любительским театром») ФГБОУ ВО «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень, Российская Федерация)

Землякова Светлана Николаевна, старший преподаватель кафедры философии, правоведения, социальных и гуманитарных наук ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Калынюк Анна Алексеевна, магистрант I курса направления подготовки «Лингвистика» ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств

имени М. Матусовского» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

научный руководитель – *Унукович Валерий Викторович*, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Каримова Людмила Михайловна, студентка ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

научный руководитель – *Кочетова Светлана Александровна*, доктор филологических наук, профессор ГО УВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика)

Корниенко Неля Викторовна, заместитель директора по учебной работе ГПОУ «Донецкий художественный колледж» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика)

Кочетова Ксения Андреевна, аспирант ГО УВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика)

Кулиш Анна Александровна, преподаватель иностранного языка (преподаватель первой категории) ГБОУ СПО ЛНР «Луганский колледж технологий торговых процессов и кулинарного мастерства» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Леоненко Александра Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Литвинова Наталья Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Маркова Екатерина Алексеевна, аспирант кафедры социологии и политологии ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика)

Маслакова Мария Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры библиотечно-информационной деятельности ФГБОУ ВО «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень, Российская Федерация)

Мацкевич Анастасия Сергеевна, ассистент кафедры филологических дисциплин ГОУ ЛНР «Луганский национальный аграрный университет», (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Меженская Светлана Ивановна, кандидат экономических наук, доцент ГУ ЛНР «Луганская академия внутренних дел имени Э. А. Дидоренко» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Меженский Александр Николаевич, кандидат технических наук, доцент ГОУ ВПО ЛНР «Луганский Национальный Университет имени Владимира Даля» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Минина Елена Владимировна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры зарубежной филологии, теории и практики перевода ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика)

Молчанова О. А. (г. Стаханов, Луганская Народная Республика)

Муромцева Ольга Юрьевна, преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (г. Луганск, Луганская Народная Республика)

Республика)

Новикова Анна Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (*г. Луганск, Луганская Народная Республика*)

Павленко Александр Евгеньевич, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английского языка Таганрогского института имени А. П. Чехова (*г. Таганрог, Российская Федерация*)

Полторак Влада Александровна, магистрант I курса направления подготовки «Лингвистика» ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (*г. Донецк, Донецкая Народная Республика*)

Приходченко Екатерина Ильинична, доктор педагогических наук, профессор, профессор ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет» (*г. Донецк, Донецкая Народная Республика*)

Пузина Дарья Сергеевна, магистрант I курса направления подготовки «Лингвистика» ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (*г. Луганск, Луганская Народная Республика*);

научный руководитель – **Унукович Валерий Викторович**, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (*г. Луганск, Луганская Народная Республика*)

Сагалаева Любовь Тимофеевна, методист, преподаватель английского языка ГОУ СПО ЛНР «Луганский колледж, строительства, экономики и права» (*г. Луганск, Луганская Народная Республика*)

Свентицкая Наталья Викторовна, старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (*г. Луганск, Луганская Народная Республика*)

Светличная Ольга Николаевна, студентка IV урса ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (*г. Луганск, Луганская Народная Республика*);

научный руководитель – **Леоненко Александра Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (*г. Луганск, Луганская Народная Республика*)

Серищева Татьяна Владимировна, преподаватель кафедры библиотековедения, документоведения и информационной деятельности ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (*г. Луганск, Луганская Народная Республика*)

Серостанова Оксана Борисовна, ассистент кафедры журналистики и медиакommunikаций ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (*г. Луганск, Луганская Народная Республика*)

Скоков Илья Владимирович, преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (*г. Луганск, Луганская Народная Республика*)

Старикова Марина Васильевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, латинского языка и медицинской терминологии ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки» (*г. Луганск,*

Луганская Народная Республика)

Творогова Екатерина Руслановна, преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (*г. Луганск, Луганская Народная Республика*)

Тертычная Наталья Николаевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, латинского языка и медицинской терминологии ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки» (*г. Луганск, Луганская Народная Республика*)

Томах Мария Юрьевна, магистрант II курса направления подготовки «Лингвистика» ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (*г. Луганск, Луганская Народная Республика*);

научный руководитель – **Леоненко Александра Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (*г. Луганск, Луганская Народная Республика*)

Фисенко Елена Юрьевна, преподаватель иностранного языка Обособленного подразделения «Колледж технологий и дизайна Луганского национального университета имени Тараса Шевченко» (*г. Луганск, Луганская Народная Республика*)

Чевычалова Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского» (*г. Луганск, Луганская Народная Республика*)

Шашкина Анастасия Сергеевна, магистрант I курса направления подготовки «Лингвистика» ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (*г. Донецк, Донецкая Народная Республика*)

Шевченко Ксения Викторовна, преподаватель ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки» (*г. Луганск, Луганская Народная Республика*)

Шинкаренко Яна Владимировна, старший преподаватель ГУ ЛНР «Луганская академия внутренних дел имени Э. А. Дидоренко» (*г. Луганск, Луганская Народная Республика*)

Ширина Ольга Александровна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, латинского языка и медицинской терминологии ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки» (*г. Луганск, Луганская Народная Республика*)

Научное издание

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ОБЛАСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**МАТЕРИАЛЫ
ОТКРЫТОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

19 февраля 2020 г.

Ответственные за выпуск:
В. В. Унукович, Н. В. Колотовкина

Корректор – О. Н. Данькова
Компьютерный макет – Л. А. Рыбальченко

**За достоверность изложенных фактов, цитат
и других сведений несет ответственность автор**

Подп. к печати 25.03.2020. Формат 60х84 1/16. Бумага офсет.
Гарнитура Times New Roman. Печать RISO. Усл. печ. л. 9,4.
Тираж 100 экз. Заказ № 391

Издательство
Луганской государственной академии культуры и искусств
имени М. 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