

made to systematize translator's methods used in translating fiction of different styles while simultaneously finding out the influence of some outlanguage factors on translator's transformations (denotative background). The interrelation of author's style, situation described and using of certain stylistic devices is also being studied. Theoretical principles are

supported with the examples taken from the classics of English fiction and poetry and their translations into Russian.

*Key words:* translation units, denotative background, grammatical transformations, lexico-grammatical equivalents, individual author's style, micro context, macro context.

УДК 811.111'373; 001.4

Ловцевич Г.Н.

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ\*

*Аннотация.* Задачей статьи является анализ особенностей современной межкультурной профессиональной коммуникации, в которой участвуют российские преподаватели английского языка с целью определения факторов, способствующих или препятствующих эффективной коммуникации. Иностраный язык общения – традиционный фактор, препятствующий межкультурному общению специалистов, не является таковым для преподавателей английского языка. Основным барьером служит социокультурная обусловленность лингводидактических терминов.

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация, беспереводное общение, преподаватель - носитель английского языка, преподаватель – неноситель английского языка, межкультурные коммуникативные неудачи.

Современное профессиональное общение преподавателей английского языка (АЯ) как никогда ранее носит широкий межкультурный характер. Это обусловлено рядом причин, основными из которых является широкий мировой контекст обучения АЯ, вызванный глобальным распространением АЯ вследствие геополитических причин, и стремительное развитие современных информационных технологий, способствующих межкультурному общению без границ и времени. За последние 30 лет произошли значительные изменения в профессиональном общении российских специалистов в области преподавания АЯ. Оно приобретает межкультурный характер вследствие социально-политических изменений во внутренней и внешней политике

российского государства. Тем более актуальным становится взаимопонимание общающихся специалистов.

В связи с этим мы рассмотрим наиболее характерные черты межкультурного современного общения специалистов в области преподавания АЯ, что позволит нам выделить факторы, способствующие или препятствующие эффективной коммуникации.

Обратимся к характеристике общающихся с точки зрения **языка общения**. Обычно международное профессиональное общение характеризуется, прежде всего, как межъязыковое общение, где общающиеся разведены языком общения, поскольку для одного из них язык общения может быть родным языком, а для другого – иностранным языком, и общающиеся нуждаются в помощи переводчика или переводного терминологического словаря [4]. В отличие от других специальностей и научных областей (экономики, юриспруденции и т.д.), общение специалистов в области обучения АЯ носит прямой и беспереводный характер, поскольку владение АЯ на высоком уровне является важной частью профессиональной компетенции преподавателя. Все общающиеся специалисты используют АЯ, и создаваемый (устный или письменный) англоязычный текст адресуется непосредственно англоязычному адресату.

Обычно по отношению к АЯ выделяют две группы специалистов в области преподавания АЯ: носители АЯ, для которых АЯ является родным языком, и неносители АЯ, для которых АЯ может быть вторым или иностранным языком. В англоязычном профессиональном дискурсе дихотомия «преподаватель-носитель АЯ» и «пре-

\* © Ловцевич Г.Н.

подаватель-не носитель АЯ» получила большое внимание в связи с вопросом о том, кто добивается больших успехов в обучении АЯ [11]. Что касается профессионального общения, то преимущество носителя языка над не носителем всегда очевидно, особенно в межкультурном общении преподавателей, где преподаватели-не носители АЯ постоянно испытывают комплекс неполноценности при любой небольшой погрешности в речи, что уходит корнями в традиции преподавания иностранных языков, когда моделью обучения является носитель языка. Справедливости ради необходимо отметить большие изменения в этом отношении в современном межкультурном общении, которые обусловлены исследованиями в области АЯ как мирового английского (*World Englishes*), где каждый региональный вариант (индийский английский, японский английский и т.д.) имеет право на существование и не должен рассматриваться как отклонение от нормы стандартного АЯ, а служит для выражения самоидентичности говорящих людей [10; 17].

Специалисты-не носители АЯ стали принимать более активное участие в межкультурном общении, свидетельством этому является все большее количество публикаций преподавателями-не носителями АЯ в международных профессиональных журналах *ELT Journal* и *TESOL Quarterly*. И тем не менее при публикации в данных журналах требованием остается ориентация на правила носителя АЯ, что выражается, прежде всего, в правилах соблюдения орфографии: британского варианта АЯ – в британском журнале *English Language Teaching Journal*, американского варианта АЯ – в американском журнале *TESOL Quarterly*. Даже такое, казалось бы, по сути демократичное научное издание *World Englishes* придерживается правил носителей американского варианта английского языка. Наиболее ярко такое положение дел в международных англоязычных публикациях выражает А. Пенникук, задав ряд риторических вопросов: «Кто владеет правильным кодом языка и исследования – «секретным языком» научной работы? Чьи способы формулирования знаний и результатов исследования будут приняты в академических журналах? Чьим дискурсом должен овладеть исследователь, чтобы стать членом этого сообщества?» (*пер. Г.Л.*) [14, 330].

С точки зрения основ **профессионально-академической культуры**, под которой мы понимаем, прежде всего, условия формирования специалиста и лингво-методическую традицию, к которой он принадлежит, всех общающихся преподавателей АЯ можно представить в виде

трех групп, соответствующих трем кругам Б. Качру [10]. Это преподаватели АЯ следующих стран:

- «внутреннего круга» (англоязычных стран США, Великобритании, Канады и т.д.);
- «внешнего круга» (стран, бывших колониях США И Великобритании);
- «расширяющегося круга» (стран, где АЯ является иностранным языком).

Для нас принципиально важно представление классификации профессиональной культуры в виде концентрических кругов, где в центре находится методическая подготовка преподавателей АЯ англоязычных стран, а на периферии – стран, где АЯ является иностранным языком, куда относится Россия. Подобная классификация позволяет наглядно показать три фактора: 1) разнообразие профессиональной культуры преподавателей АЯ; 2) распространение методики преподавания АЯ англоязычных стран в мире; 3) степень общности и различия лингводидактических знаний у преподавателей АЯ разных профессиональных культур.

Рассмотрим подробнее каждый из этих факторов.

С точки зрения первого фактора, в современной межкультурной коммуникации принимают участие преподаватели, принадлежащие к различным социокультурным сообществам, каждое из которых характеризуется своей профессионально-академической культурой. Так, если проанализировать международное общение российских преподавателей АЯ, то оно может быть общением:

- с преподавателем АЯ стран внутреннего круга, например, с американским преподавателем АЯ;
- с преподавателем АЯ стран внешнего круга, например с индийским преподавателем АЯ;
- с преподавателями АЯ стран расширяющегося круга, например, с японским преподавателем АЯ.

Представление всех профессиональных сообществ в виде трех групп носит упрощенный схематический характер, так как каждая группа состоит из множества стран. Так, распространенным заблуждением является восприятие профессиональной культуры стран внутреннего круга как гомогенного, однородного явления, что вызвано употреблением термина «англоязычная методика». В действительности каждой англоязычной стране (США, Великобритании, Канаде, Австралии, Новой Зеландии) присуща своя методическая система подготовки преподавателей

АЯ и методика преподавания АЯ, что обусловлено социально-культурными причинами.

Обратимся к фактору распространения методической подготовки и, соответственно, методики преподавания АЯ англоязычных стран в мире. Распространение АЯ в мире явилось причиной и одновременно следствием распространения методики преподавания АЯ англоязычных стран, в первую очередь Великобритании и США. В англоязычном лингводидактическом научном дискурсе этот процесс описан в ряде работ с разных точек зрения: с позиции периодизации и описания персоналий [9], с позиции выделения существенных и отличительных характеристик методической подготовки в Великобритании и США [18], в целях определения трудностей адаптации преподавателей АЯ из внутреннего круга к условиям работы во внешнем круге [7, 8], с позиций критической социолингвистики с осуждением лингвистической и методической экспансии стран внутреннего круга в страны внешнего круга [14, 15].

В целях нашего исследования, оставив в стороне критическую оценку факта распространения методики монолингвальных стран, не преуспевших в преподавании иностранных языков внутри страны, мы остановимся на этапах и средствах распространения профессиональной культуры англоязычных стран. Поскольку из всех стран внутреннего круга наибольшее влияние в мире оказывают две страны: Великобритания и США, то в центре нашего внимания – профессионально-академические культуры этих стран.

Распространение профессиональной культуры Британии и США является результатом целенаправленной государственной политики этих стран в XX веке. Преследуя каждая свои цели в преподавании АЯ как неродного (Великобритания – внешние цели обучения АЯ в странах – колониях в Индии и Южной Африке, США – внутренние цели обучения АЯ коренного населения и все растущего числа иммигрантов), обе державы последовательно решают задачи подготовки кадров внутри страны и всевозможной поддержки преподавания АЯ за пределами страны. В 1978 г. П. Стривенс заметил, что «Британия и США являются основными странами, обеспечивающими весь мир преподавателями АЯ, методами и теорией преподавания АЯ» [18, 55]. С оговоркой на этноцентризм и максимализм с этим замечанием можно согласиться, но только в отношении ряда стран внешнего круга, таких, как Индия, Бирма, Эфиопия, Египет, Сингапур и т.д.

Первая половина XX века характеризуется целенаправленным распространением бри-

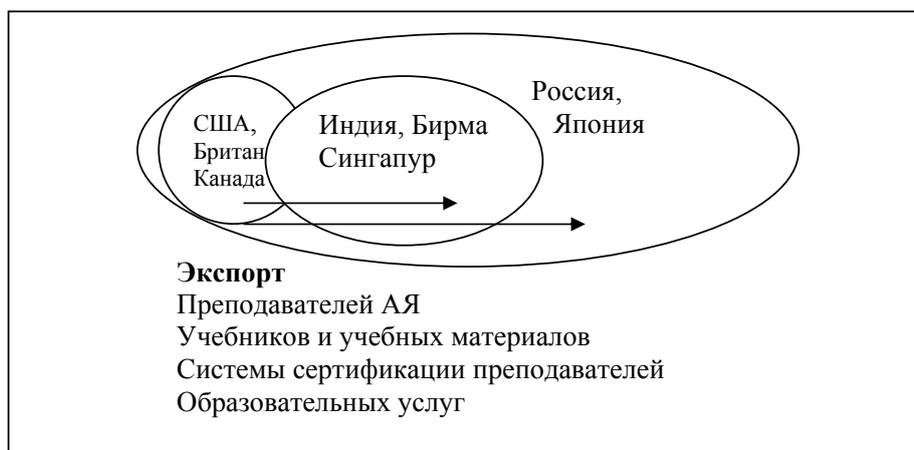
танской методики преподавания АЯ в странах, колонизированных Британской империей, что выражалось созданием системы подготовки преподавателей АЯ как иностранного для работы в данных странах, созданием программ обучения АЯ и написанием учебников (как например, серия учебников по обучению чтению М. Уэста). После падения колониального британского режима во второй половине XX в. Британия активно продолжает помощь данным странам в обучении АЯ путем так называемых проектов помощи развивающимся странам (*Overseas Development Assistance*), основной целью которой является обучение АЯ (*English Language in Development*).

В странах расширяющегося круга Британия проявляет активность во второй половине XX века, поставляя специалистов в области подготовки преподавателей АЯ в учебные заведения Западной Европы, готовящие преподавателей АЯ. Огромную роль в этом играет Британский Совет (*the British Council*), финансируемый Министерством иностранных дел, основная деятельность которого заключается в оказании помощи в области преподавания и распространения британского варианта АЯ и британской культуры. Сегодня Британский Совет имеет представительства в 243 городах 110 стран мира.

США в первой половине XX в. концентрирует усилия внутри страны. Так, в 1939 г. открывается первый в стране институт АЯ при Мичиганском университете (*Michigan University English Language Institute*), где работают Чарльз Фриз и Роберт Ладло, положившие начало «Американской методике» преподавания АЯ. Во второй половине XX в. США становится страной, поставляющей преподавателей АЯ в страны расширяющегося круга, в основном страны Юго-Восточной Азии, такие, как Япония, Южная Корея, Тайланд, и принимающей миллионы студентов, желающих получить образование в американских университетах и стажироваться в США. Система подготовки преподавателей АЯ как в США, так и в Великобритании принимает международный характер, что означает признание дипломов и сертификатов британских и северо-американских учебных заведений в мире, и соответственно, возрастающее желание преподавателей-носителей АЯ из стран внешнего и расширяющегося круга получить такое образование в странах внутреннего круга.

Вторая половина XX в. характеризуется усиленным освоением пространства стран внешнего и расширяющегося круга британо-американскими издательствами учебников АЯ и материалов для преподавателей АЯ, написанных

## Распространение профессиональной культуры стран внутреннего круга



носителями АЯ. Издательское дело становится индустрией, приносящей миллионные доходы. Издательства Longman, Oxford University Press, Cambridge University Press, Macmillan, используя современные рыночные технологии, продвигают свои издания и англоязычных авторов во всех странах мира, спонсируя мастер-классы, семинары, конференции, книжные выставки. Только в Великобритании на сегодня насчитывается около 35 издательств в области преподавания АЯ.

Профессиональные организации, созданные в Великобритании и США, вносят свою лепту в дело распространения британо-американской профессиональной культуры. В 1966 г. создается американская профессиональная ассоциация TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages), а в 1969 г. – британская профессиональная ассоциация IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language). Каждая из ассоциаций значительно выросла в размерах с момента создания и превратилась в международную ассоциацию\*. Тем не менее каждая ассоциация в большинстве членов, а также решаемых задач остается в рамках национальных, а организуемые в США и Великобритании конференции служат не только форумом для обсуждения насущных проблем, но и способом распространения британо-американской культуры.

Таким образом, две англоязычные страны с течением времени активно осваивали мировое пространство посредством экспорта преподавателей АЯ, учебников и учебных материалов, сис-

\* Напр. членство TESOL увеличилось от 375 членов в США в год образования ассоциации до 150 000 членов в различных странах мира. Ассоциация имеет филиалы в 100 странах мира.

темы сертификации преподавателей АЯ и образовательных услуг (см. схема 1). По интенсивности воздействия можно выделить страны внешнего круга, в которых в результате британской колонизации репродуцирована британская система образования и учащиеся часто завершают среднюю школу сдачей Кембриджских экзаменов.

Страны расширяющегося круга подвержены влиянию стран-носителей АЯ в различной степени. Более интенсивное влияние ощущается в богатых Азиатских странах (Япония, Корея), где, с одной стороны, ежегодно возрастает количество преподавателей-носителей АЯ\*\*, а с другой – возрастает число преподавателей-неносителей, получивших квалификацию преподавателя АЯ в англоязычных странах.

Россия находится в особой ситуации, которую можно назвать как ситуация изоляции

\*\* В Японии, Южной Корее и Гонконге существуют государственные программы привлечения носителей АЯ для работы в учебных заведениях данных стран. В Японии с 1987 г. действует государственная «Программа обмена преподавателями» (JET- Japan exchange and teaching program), в соответствии с которой молодые выпускники университетов США и Великобритании приглашаются в Японию для работы помощниками учителя АЯ в государственных средних школах под руководством японских учителей АЯ. В программе принимают участие около 6 000 англоязычных специалистов (2005 г).

В Южной Корее по инициативе Министерства образования с 1995 г. существует «Программа английского языка в Корее» (EPiK – English Program in Korea), которая ежегодно привлекает около 100 носителей АЯ из Великобритании, США, Австралии, Канады и Новозеландии для работы учителями английского языка в средних школах в Республике Корея.

В Гонконге с 1988 г. действует государственная программа «Учителя – носители английского языка», в соответствии с которой на работу в среднюю и начальную школы приглашают учителей – носителей английского языка.

вследствие известных нам социально-политических причин. До 1990-х годов методика обучения английскому языку в России носила замкнутый внутренний характер. Учебники и учебные пособия по английскому языку составлялись российскими специалистами, например, серия учебников по английскому языку А. П. Старкова для средней общеобразовательной школы, серия учебников по практическому английскому языку под редакцией В. Д. Аракина для языковых вузов. Дипломированные носители АЯ, работающие в российских учебных заведениях – до сих пор большая редкость, позволяемая ведущим вузам страны. Так, в 1970-1980-х годах в Ленинградском государственном университете работала британская преподавательница Джейн Поуви, имя которой знала вся страна.

Отечественная методическая наука нашла отражение в учебниках по общей методике преподавания иностранных языков [2; 6] и методике преподавания АЯ [5], издаваемых на русском языке. Единственным профессиональным изданием на АЯ был учебник по методике обучения английскому языку Г.В. Роговой «Methods of Teaching English» [16]. Профессиональная коммуникация проходила на родном русском языке, что не удивительно, поскольку общение проходило исключительно между российскими преподавателями и его темой было преподавание АЯ внутри страны. Основным профессиональным чтением служил отечественный журнал «Иностранные языки в школе». Соответственно, отсутствовал российский «голос» в англоязычной профессиональной литературе за рубежом. Причем отсутствовал не только российский голос, но и практически любая информация о преподавании АЯ в России. Свидетельством этому служит единственная публикация в британском журнале *English Language Teaching Journal* в 1988 г. – статья британского преподавателя Б. Монка о школах с углубленным преподаванием английского языка в Советском Союзе [12]. Условия работы преподавателей АЯ в СССР можно назвать как условия полной изоляции от внешнего мира, авторитарности, единообразия (в смысле единства требований и учебников по всей стране) и массовости (обязательный предмет в условиях массовой школы)\* в отсутствии популярности АЯ в стране (вследствии отсутствия возможности его практического применения). И в этих условиях удалось создать эффективную методику обучения АЯ в отсутствии какого-либо контакта

\* В 1981 г. английский язык в нашей стране в пределах одного учебного года изучало 35 млн. человек (Ляховицкий 1981: 7).

с носителями АЯ. Речь идет не просто об отсутствии возможности общения с носителями АЯ у изучающих язык, а об отсутствии возможности общения у российских преподавателей со своими коллегами – преподавателями – носителями АЯ. Вследствии «закрытости» российской методической системы обучения АЯ и ее ориентированности на внутренние нужды, теория и практика преподавания АЯ развивалась в значительной мере самостоятельно и независимо от англоязычных методических систем, прежде всего Великобритании и США.

И наконец, третий из вышеуказанных факторов: степень общности и различия профессионально-академических культур преподавателей АЯ. Описанные выше характеристики профессиональных контактов позволяют сделать некоторые выводы по этому вопросу. Поскольку общность лингводидактических образовательных компонентов обусловлена интенсивностью профессиональных контактов, то российские преподаватели АЯ находятся в ситуации меньшей степени общности в силу сложившихся ранее социально-политических причин. В такой ситуации есть свои плюсы и минусы.

Плюсом является то, что в результате обособленного развития в течение 70 лет Россия сегодня является «серьезной методической державой... Разработанная нами теория и технология коммуникативного иноязычного образования основана на опыте отечественной педагогики, советской психологии, на опыте учителей-новаторов и идеях советских методистов 60 – 70-х годов. У нашей методики свое «коммуникативное лицо» [3, 5]. И тем самым мы интересены своим зарубежным коллегам.

Минусом являются сбои в межкультурной коммуникации, вызванные недостаточной общностью профессиональных знаний. При более интенсивных современных межкультурных контактах российских преподавателей АЯ зона совместных знаний увеличивается и коммуникативные неудачи на заре межкультурной коммуникации становятся более похожи на анекдоты. Одним из ярких примеров этому может быть случай из практики автора, когда, в начале 1990-х гг., в разговоре с американским коллегой российская преподавательница спросила: “What is TESOL? Is it the same as TOEFL?” Или британский преподаватель, работающий в Японии в ситуации, где японские преподаватели АЯ слабо владеют академическим АЯ (плохо воспринимают на слух устную речь на профессиональные темы), перед выступлением на конференции перед российскими преподавателями спросил: «Do you need a

sheltered English session?»\*

Более серьезные сбои в межкультурной коммуникации могут вызвать горькие обиды и разочарование. Так, Е.И. Пассов считает, что в результате отсутствия возможности межкультурной коммуникации англоязычный мир несправедливо полагает, что коммуникативный метод зародился в США и Канаде в конце 1970-х годов, в то время как в России коммуникативность зародилась и начала разрабатываться на 10 лет раньше, чем за рубежом [3].

Этноцентризм общающихся и подсознательное ожидание сходства, а не различия между профессионально-академическими культурами также осложняет межкультурную коммуникацию. Используя один общий язык для описания различного социального контекста, участники профессиональной коммуникации не осознают эти различия и воспринимают профессиональную культуру другого участника аналогично своей, не отдавая себе отчета в том, что за одним и тем же англоязычным термином кроется различный смысл. Так, мы возьмем, казалось бы, универсальный термин *преподаватель английского языка (teacher of English)*. В российском контексте это термин соответствует термину *преподаватель английского языка как иностранного*, который входит в терминопole *преподаватель иностранных языков* и соотносится с рядом терминов, обозначающих преподавателей других иностранных языков: *преподаватель немецкого языка, французского языка, японского языка и т.д*

В англоязычных странах этим термином обозначают преподавателя АЯ учащимся, для которых АЯ является родным языком. Термин *преподаватель английского языка* соответствует термину *преподаватель английского языка как родного (teacher of English as a native language)*. В данном контексте термин входит совершенно в другое терминопole, а именно *преподаватель родного языка*. В американской терминосистеме коррелятом русского термина *teacher of English* являются *ESOL teacher, TESOL teacher, ESL teacher, bilingual teacher, L2 teacher*. Вся группа терминов обозначает преподавателя английского языка, обучающего людей, для которых английский язык не является родным языком. Однако весь понятийный ряд в англоязычном контексте не соотносится с преподавателем иностранных языков.

Подобная ситуация в международном про-

\* Sheltered English session – выступление на упрощенном английском языке, адаптированном к уровню владения АЯ аудитории.

фессиональном общении хорошо подмечена Г. Гачевым: «Все произносят одни и те же слова – и на политических конференциях, и на международных научных симпозиумах, а люди из разных культур понимают под ними очень разные вещи. Знаки – те же самые: Бог, права человека, закон, время, пространство..., но понимание, комплексы представлений и идей, что залегают под этими знаками, различны, а иногда противоположны» [1, 14].

Рассмотрение межкультурной профессиональной коммуникации в области преподавания АЯ в точки зрения языка общения и общности профессиональных знаний позволяет сделать вывод о том, что:

1) владение АЯ позволяет осуществлять беспереводное общение между общающимися специалистами, принадлежащими к различным лингво-культурным сообществам;

2) одним из основных препятствий в межкультурном общении преподавателей АЯ является разное понимание англоязычных терминов. Использование общего языка общения специалистами, принадлежащими к различным лингво-профессиональным культурам, налагает особую ответственность, поскольку за внешним тождеством используемых англоязычных терминов кроется различное содержание, обусловленное различным социокультурным контекстом.

3) рассмотрение межкультурного сообщества в виде трех концентрических кругов, позволяет, с одной стороны, увидеть разнообразие профессионально-академических культур, с другой – общность и различие культур, обусловленных доминированием британо-американской профессиональной культуры: чем ближе центру, тем больше общности, чем дальше от центра, тем меньше общности;

4) особое положение России, нахождение во внешнем круге и предыдущая коммуникативная изоляция от внешнего мира является фактором, осложняющим межкультурное общение.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гачев Г. Д. Национальные образы мира. Курс лекций. – М.: Академия, 1998. – С. 14.
2. Гез Н. И., Ляховицкий М. В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высшая школа, 1982.
3. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – М.: Просвещение, 2000. – 172 с.
4. Петрова А. А. Межъязыковая коммуникация отраслевых специалистов в прагматическом аспекте. – М.: МГЭИ, 2007. – 114 с.

5. Рогова В. Г., Верещегина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М.: Просвещение, 1988.
6. Теоретические основы методики преподавания иностранных языков в средней школе. – М.: Педагогика, 1980.
7. Holliday A. Appropriate methodology and social context. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 237 p.
8. Holliday A. The Struggle to teach English as an international language. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 193 p.
9. Howatt A. A history of English language teaching. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 394 p.
10. Kachru B. The alchemy of English: The spread, functions and models of non-native Englishes. Oxford: Oxford University Press, 1986.
11. Medgyes P. The non-native teacher. – London: Macmillan, 1994.
12. Monk B. The specialized language schools in the Soviet Union at the time of 'perestrojka' // ELT Journal 1988, v 44, #1. – pp. 38–45.
13. Pennycook A. Introduction: Critical Approaches to TESOL // TESOL Quarterly 1999, V. 33, # 3. – p. 329.
14. Pennycook A. Introduction: Critical Approaches to TESOL // TESOL Quarterly 1999, V. 33, # 3. – pp. 329.
15. Phillipson R. Linguistic imperialism. – Oxford: Oxford University Press, 1992. – 365 p.
16. Rogova G. V. Methods of Teaching English. – М.: Prosveshchenie, 1983.
17. Smith L. English as an International Auxiliary Language. In Smith L. (ed.) Readings in English as an International language. Oxford: Pergamon Press, 1983.
18. Strevens, P. New orientations in the teaching of English. – Oxford: Oxford University Press, 1978. – 183 p.

G. Lovtsevich

#### INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN CONTEMPORARY WORLD

*Abstract.* The article aims at the analysis of English language teachers' intercultural professional communication in modern times to through light on factors that might either foster or hinder it. The fact of a foreign language being a means of intercultural communication does not prevent it from being efficient. The main barrier is the sociocultural loadedness of language teaching terms.

*Key words:* intercultural communication, native English speaking teacher, non - native English speaking teacher, intercultural communication failures.

УДК 81' 255

Олейник А.Ю.

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ О ПЕРЕВОДЕ\*

*Аннотация.* Статья посвящена выделению некоторых актуальных проблем переводоведческой науки. Автор рассматривает состояние теории перевода на современном этапе ее развития, анализирует основные принципы трансформационной и деятельностной парадигм, выделяет их общие проблемные вопросы.

*Ключевые слова:* общие проблемы субститутивно-трансформационной и коммуникативно-деятельностной онтологий перевода, категории эквивалентности и адекватности, дискурсивная форма высказывания (текста), инвариантное и вариантное в переводе.

Современный этап в развитии науки о переводе характеризуется стремлением дать максимально полное, комплексное описание процесса перевода. Основную задачу большинство исследователей видят в анализе перевода как

вида речевой деятельности, акта межъязыковой коммуникации. Среди активно разрабатываемых проблем переводоведения важное место занимает разработка моделей процесса перевода, определение характерных особенностей, отличающих его от других видов языкового посредничества, определение единицы перевода, взаимосвязи его стилистического, семантического и прагматического аспектов и др. [Riccardi A. 2002; Baker M. 2003; Комиссаров В.Н. 2004]. В трудах Л.Л. Нелюбина и Г.Т. Хухуни активно разрабатываются вопросы, связанные с изучением истории переводоведческой науки [Нелюбин Л.Л., Хухуни Г.Т. 2006].

Важной характеристикой современного этапа развития науки о переводе является выделение в ней двух научно-исследовательских парадигм: *субститутивно-трансформационной* и *коммуникативно-деятельностной*. Первая первостепенное внимание уделяет системно-языко-

\* © Олейник А.Ю.