

ISSN 2307-4493

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

**ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Сборник научных статей

Основан в 2009 году

Выпуск 13

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2024

УДК 81:37.091.3:811'243

В тринадцатый выпуск сборника вошли статьи, посвященные теоретическим и прикладным вопросам преподавания иностранных языков (в том числе использованию электронных средств обучения и интерактивных технологий в учебном процессе, методам контроля и оценки знаний учащихся, психолого-педагогическим аспектам изучения иностранных языков), а также актуальным направлениям лингвистических и литературоведческих исследований, проблемам переводоведения.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам, которые интересуются новыми методами и приемами, используемыми при обучении иностранным языкам, а также лингвистическими и литературоведческими исследованиями.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией, при участии издательства.

Редакционная коллегия:

Е. В. Сажина (гл. ред.), Д. А. Гаврилова (отв. секретарь),
И. А. Хорсун, О. Н. Чалова, С. Н. Колоцей

Рецензенты:

доктор филологических наук И. Ф. Штейнер,
кандидат филологических наук И. Н. Пузенко

© Учреждение образования «Гомельский
государственный университет
имени Франциска Скорины», 2024

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 37.091.33:81'243:004.9:316.772.5

Е. В. Вильковская, В. Г. Гуд

О РОЛИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

Настоящая статья посвящена роли использования интерактивных методов при обучении межкультурному общению студентов языкового факультета. В работе предлагаются методические рекомендации по организации и применению интерактивных методов для успешного обучения студентов в условиях языкового взаимодействия. Приводятся примеры интерактивных форм работы, применяемых на занятиях с целью повышения их результативности при обучении межкультурному общению.

Ключевые слова: *межкультурное общение, интерактивные методы, инновационные формы, технологии Интернета, кейс-стади, игровое моделирование, игровой подход, интерактивная игра, интерактивное обучение, межкультурный диалог.*

Одной из основных задач преподавания иностранного языка в учреждениях высшего образования является обучение студентов межкультурному общению. Важно развивать у обучающихся общеязыковые, интеллектуальные, когнитивные способности, умственные процессы, которые лежат в основе овладения иноязычным общением, а также эмоции, чувства, готовность к общению и культуру коммуникации [1].

Коммуникация составляет основу существования человека в нынешнем мире. Едва ли кто-то усомнится в значении межкультурного взаимодействия между людьми в современном поликультурном многоязычном мире. В условиях иноязычного общения в современном обществе иностранный язык не только является средством передачи, получения и накопления информации, но и служит в качестве медиатора для установления контакта и достижения взаимопонимания

между участниками коммуникации. Всё это обусловило возникновение новых требований относительно уровня владения иностранными языками и определило характер используемых методов обучения говорению на иностранных языках. Основная цель иностранного языка как предметной области обучения в учреждении высшего образования – овладение учащимися умениями вести межкультурную коммуникацию на иностранном языке [1].

Новые задачи, стоящие перед профессорско-преподавательским составом на современном этапе, требуют пересмотра некоторых вопросов организации занятий по иностранному языку, их содержания, методов и приёмов обучения. Предметом внимания и творческого поиска должны быть, прежде всего, их коммуникативная направленность, реализация образовательного, познавательного и развивающего потенциала. Знание личности каждого студента и учёт его индивидуальных способностей, уровня развития [2, с. 133] и обучения являются обязательным условием эффективного образовательного процесса в учреждениях высшего образования.

Считается, что справиться с этими задачами в образовательном процессе в вузе можно намного успешнее, если педагоги будут активно использовать наравне с традиционными технологиями обучения инновационные педагогические и информационно-компьютерные технологии, современные технические средства [3, с. 318] и новейшие методики обучения. В связи с этим, все больше и больше преподавателей в высшей школе обращаются сегодня к использованию новых технических средств, инновационных форм и технологий, режимов и платформ в обучении иностранному языку.

В настоящее время инновационные технологии с применением компьютера и Интернета прочно заняли свое особое место в учебном процессе и успешно применяются на современном этапе при обучении иностранному языку, предлагая более широкие возможности использования в отличие от традиционных методов обучения. Речь идет не только о насыщении вузов новыми техническими средствами, но и новых формах организации учебного процесса, осуществлению новых подходов к личности студента, активизации его творческого потенциала и самостоятельности, которую он должен проявлять в учебный период и во внеучебное время.

Технологии Интернета открывают широкие возможности для нахождения и использования информации для участия в международных проектах, вебинарах, встречах с интересными людьми, которые уже состоялись в своей профессии и могут повысить мотивацию

студентов в обучении межкультурному общению, чтобы выйти на уровень научного общения. С практической точки зрения, с помощью Интернета организуются телемосты, а также в сферу внимания попадают иностранные передачи, обучающие программы, газеты, которые выпускаются в стране изучаемого языка [4].

Известно, что передовые технологии в современном высшем образовании должны обеспечивать индивидуальный подход, учитывая стиль обучения каждого студента, являться интенсивными и должны моделировать производственные ситуации, предоставляя возможность каждому обучающемуся на практике проверять свои способности, так как никакие усилия педагогов не смогут привести к профессиональному и личностному росту, если у обучающегося нет мотивации и желания двигаться вперед [3, с. 318].

В связи с этим, приведём примеры пяти видов достаточно успешных интерактивных методов, представленных в современной методической литературе, которые рекомендуем использовать на практических занятиях при обучении студентов языкового факультета иностранному языку. Данные интерактивные методы позволяют обобщить ранее полученные знания, умения и навыки, применить их на практике и раскрыть творческие возможности студентов.

Одним из наиболее популярных и эффективных методов обучения совместному межкультурному общению является интерактивный метод «Углы», который рекомендуем проводить на практических занятиях с целью совершенствования коммуникативных и межкультурных компетенций студентов и их стимулирования к развитию собственных способностей [5, с. 21].

Подготовка работы обучающихся с использованием метода интерактивного обучения «Углы» осуществляется в четыре этапа:

1) преподаватель оглашает имеющиеся идеи по конкретным изучаемым на занятии проблемам, предлагает студентам выяснить, в чем состоит идея. Студенты, выбравшие одну и ту же идею, делятся на группы;

2) студенты, придерживающиеся одинакового мнения в группах, обсуждают причины, по которым эта идея кажется учащимся понятным. На том же занятии студенты приводят свои аргументы в пользу этой идеи;

3) после обсуждения, студенты делятся на группы так, чтобы в каждой группе были студенты с разными мнениями;

4) после дискуссии студенты делятся на группы в соответствии с выбранными ими первыми мнениями и обсуждают различные мнения по изучаемой на занятии проблеме [6, с. 152].

Следующий интерактивный метод, развивающий критическое и стратегическое мышление, интеллектуальные навыки студентов языкового факультета – метод Case («кейс»), основанный на описании реальных бытовых, социальных или экономических событий. Студенты должны объединиться в группы, чтобы найти наиболее эффективные способы решения возникающих проблем в процессе обучения межкультурному диалогу. Для этого они должны получить дополнительную информацию по предмету, проанализировать и сделать вывод. Применительно к другим образовательным технологиям кейс-стади можно рассматривать как целостную систему, включающую простые методы идентификации, к которым относятся системный анализ, проверка гипотез, пример, наблюдение, описание, сравнение, классификация, обсуждение и другие. Результаты исследования могут быть представлены в виде отчета или электронной презентации по выбору студента. Работая над проблемами таким образом, учащиеся могут найти способ справиться с имеющимися трудностями. Кроме того, развиваются навыки и умения общаться с другими людьми, использовать технические знания на практике, вести дипломатические переговоры, слушать критику и др. [7, с. 24].

В настоящее время наиболее популярным и перспективным методом обучения иностранным языкам является проектная деятельность, позволяющая обобщить ранее полученные знания, умения и навыки, применить их на практике и раскрыть творческие возможности студентов. Одним из видов проектов является мультимедийный проект, который предполагает использование проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных на реальный результат, значимый для студента. В мультимедийный проект, как известно, могут входить рисунки, аудио- и видеозаписи, различные тексты и другая информация.

Небезызвестно, что разработка любого вида проекта включает в себя определенные этапы, поэтапное выполнение которых влияет на успех всего проекта:

- планирование работы над проектом: выбор темы проекта, уточнение задач и конечной цели;
- проведение поисково-исследовательской работы по данной теме и ее обобщение;
- разработка сценария;
- подготовка материала и его оформление;
- выполнение проекта;
- защита проекта.

Метод проектов – это способ решения дидактической проблемы через ее детальную проработку. В основе данного проекта лежит

какая-то проблема, которая требует незамедлительного решения, при помощи разных способов исследования. Данный проект является самостоятельной работой учащихся.

Еще один популярный интерактивный метод, позволяющий повысить эффективность занятий является метод «Портфолио». Во время проведения метода «Портфолио» время растянуто так, что результат формируется к окончанию курса, либо отдельной темы. Каждый студент самостоятельно фиксирует себе результат обучения, формируя, таким образом, творческую копилку [8, с. 209].

Стоит отметить, что в процессе обучения студентов межкультурному диалогу применяются новые формы обучения, представленные инновационными, организационно-деятельностными и организационно-мыслительными играми, которые в терминологии называются «игровым моделированием». Они призваны обеспечить формирование культуры саморазвития и интеллекта.

В межкультурном образовании студентов игровое моделирование, как и все игровые формы обучения, представляет собой учебно-игровой процесс, в котором студенты высших учебных заведений придерживаются строгих ролей, выполняют необходимые действия и приходят к решению задач и проблем межкультурного характера. Оно направлено на изучение кросскультурных особенностей мира через познание самого себя, своих особенностей и ощущений.

Игровой подход к обучению межкультурному общению заключается в построении учебного процесса путём вовлечения обучающегося в игру. Одной из новых инновационных форм обучения межкультурной коммуникации является интерактивная игра. Как правило, интерактивная игра проводится в четыре этапа:

- 1) объяснение (знакомство студентов с темой, и правилами игры);
- 2) подготовка игры (определение игровых задач, ролей, представление событий);
- 3) основная часть – собственно игра;
- 4) дискуссия.

Среди технологии ситуативного моделирования принято также выделять имитационные игры, «упрощенное слушание», ролевые игры [9, с. 7]. Цель ролевой игры – получить знания, помочь научиться через опыт и чувства. В ходе проведения ролевой игры студенты учатся анализировать, думать, быть независимыми и нести ответственность.

Указанные интерактивные методы обучения иностранному языку успешно применяются на факультете иностранных языков УО «ГГУ им. Ф. Скорины» при преподавании таких дисциплин как

«Практика устной и письменной речи», «Дискурсивная практика», «Лингвострановедение» с целью развития у студентов языковой компетентности и познавательной деятельности.

Так, при изучении темы «Национальные стереотипы британцев и американцев» в рамках основной темы «Страна изучаемого языка» по дисциплине «Практика устной и письменной речи» на 2 курсе факультета иностранных языков, сравнивались две страны и предлагались студентам проблемные задания, которые связаны с разными аспектами, такими как кухня, традиции, культура и многое другое. На наш взгляд, это хорошая возможность создать свою собственную модель речевого поведения на английском языке, при этом обучая межкультурному общению.

На практических занятиях при формулировке интерактивного задания, преподаватель должен создать творческую задачу и взаимодействие между обучающимися, которое требует усилий по выработке суждений и поиску решений, которые ранее не были опробованы.

Преимущества применения интерактивных методов при обучении межкультурному общению заключаются в следующем:

- «учат взаимодействовать», что радикально меняет характер взаимоотношения между преподавателем и обучающимся, обучающимся и обучающимся;

- дают возможность по-новому взглянуть на оптимизацию учебного процесса в высшем учебном заведении и переосмыслить существующие методы преподавания иностранного языка;

- формируют атмосферу непринужденного общения;

- несут практическую значимость в формировании личности;

- готовят студентов к культурному, профессиональному и личному общению;

- развивают их воображение, фантазию и мышление;

- стимулируют интерес и поддерживают высокую мотивацию к изучению иностранных языков;

- приобщают к культурному наследию и духовным ценностям своего народа и других народов мира.

Таким образом, интерактивное обучение – это надёжная, правильно отработанная технология, которая используется в обучении межкультурному диалогу для формирования профессиональных компетенций обучающихся. Технология интерактивного обучения даёт возможность преподавателям использовать комплексные технологии преподавания при обучении межкультурной коммуникации. Многие преподаватели используют данную технологию в силу возможностей обучающихся. Следовательно, именно это умение

позволяет преподавателю соединить теорию с практикой, а, соответственно, с реальной жизнью, что способствует взаимодействию учащихся друг с другом и преподавателями, повышает интерес к практическому занятию и побуждает к коммуникации.

Список использованной литературы

1. Вильковская, Е. В. Обучение межкультурной коммуникации посредством интерактивного обучения [Электронный ресурс] / Е. В. Вильковская, В. Г. Гуд // Евраз. Научн. журн. – 2024. – № 4. – Режим доступа: <https://journalpro.ru/articles/obuchenie-mezhkulturnoy-kommunikatsii-posredstvom-interaktivnogo-obucheniya/>. – Дата доступа: 30.10.2024.

2. Lapina, O. V. Educational dialogue as an effective tool of foreign language training / O. V. Lapina // Contemporary Issues in Philology. Innovative Methods of Teaching Foreign Languages : monograph : in 2 vol. / National University of Urban Economy in Kharkiv ; edit. O. L. Pienko. – Kharkiv, 2021. – Vol. 2. – P. 126–133.

3. Гуд, В. Г. Использование современных технических и информационных средств обучения в образовательном процессе / В. Г. Гуд, Е. В. Вильковская // Материалы междунар. науч. форума «Образование. Наука. Культура», Гжель, 22 нояб. 2017 г. // ГГУ ; редкол.: Б. В. Илькевич [и др.]. – Гжель, 2018. – С. 318–320.

4. Byram, M. The Theory [Electronic resource] / M. Byram // Inca project. – Mode of access: http://www.incaproject.org/en_downloads/24_INCA_THE_THEORY_eng_final.pdf /. – Date of access: 31.10.2024.

5. Беспалько В. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. Беспалько. – М. : Педагогика, 2005. – 214 с.

6. Карнышев, А. Д. Межэтническое взаимодействие и межкультурная компетентность / А. Д. Карнышев, М. А. Винокуров, Е. Л. Трофимова. – Иркутск : БГУЭП, 2009. – 323 с.

7. Гилярова, М. Г. Повышение мотивации обучения через использование интерактивных элементов электронных образовательных ресурсов / М. Г. Гилярова // Информатика и образование. – 2012. – № 10. – С. 26.

8. Гришаева, Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учеб. пособие / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. – Изд. 2-е, доп. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2004. – 424 с.

9. Гузикова, М. О. Основы теории межкультурной коммуникации : учеб. пособие / М. О. Гузикова, П. Ю. Фофанова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 124 с.

В. Г. Гуд, Е. В. Вильковская

ПРОБЛЕМНОЕ ЗАДАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье анализируются актуальные проблемы повышения качества профессиональной подготовки в области языкового образования. Особое внимание уделено организации занятий по практике устной и письменной речи с использованием проблемного метода обучения. Рассматриваются особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции посредством использования проблемных заданий и задач. С целью верификации теоретических положений было проведено диагностическое экспериментальное исследование. Обосновывается необходимость использования элементов проблемного метода при профессиональной подготовке преподавателей иностранного языка.

Ключевые слова: *проблемная задача, проблемное задание, проблемное обучение, компетенция, коммуникативная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, эксперимент, преподаватель иностранного языка.*

Как известно, обучение любому иностранному языку является собой непростой и довольно длительный процесс и имеет целью в школе привитие учащимся интереса к иностранному языку и определяет мотивационный посыл для дальнейшего углубленного изучения языка уже на платформе высшего учебного заведения. А овладение иностранным языком на языковом факультете ставит перед студентами [1] задачу серьезного, глубокого и качественного изучения одного языка или нескольких, поскольку знание иностранного языка является настоящей потребностью в современном динамично развивающемся обществе. Без знания иностранного языка уже невозможно получить высокооплачиваемую должность, построить успешную деловую карьеру, вести переговоры с иностранными компаниями и инвесторами, участвовать в международных образовательных проектах и программах студенческой мобильности, познакомиться и общаться с новыми людьми во время поездок и путешествий, читать книги в оригинале, смотреть фильмы без перевода или с субтитрами на иностранном языке или просто общаться с носителями языка.

Вышеупомянутые факторы значительно повышают престиж и значимость специальности «преподаватель, лингвист» и всех специальных учебных дисциплин, регламентирующих специфику образовательного процесса языкового факультета. В результате обучения специалисты-языковеды смогут овладеть ключевыми профессиональными и языковыми компетенциями.

Проблема профессионального развития студентов в высшем учебном заведении в Республике Беларусь обоснована изменениями, происходящими в экономике нашей страны, обеспечением высокого качества подготовки будущих специалистов, а именно преподавателей иностранного языка, и повышением требований, предъявляемых к специалистам-языковедам со стороны работодателей. Чтобы изучить возможности оказания воздействия на профессиональное развитие студентов, становится необходимым выявить особенности формирования, развития и становления так называемых языковых профессиональных компетенций.

На сегодняшний день имеется достаточный научный опыт осмысления сущности категории или понятия «компетенция». Компетенция (от лат. *достигаю, соответствую, подхожу*) – свойство обучаемого достигать определенного или желаемого результата, при реализации которого он развивает личностную способность понимать свои потребности, осознавать и задавать цель как желаемый результат, овладевает знаниями как средством преобразования ситуации, умением практически действовать по направлению к указанному конечному результату, т. е. понятие «компетенция» включает: процесс учения, исследование и поиск, организацию мыслительного процесса, общение и сотрудничество.

Рассмотрим еще несколько трактовок компетенции в разных источниках. В толковом словаре С. И. Ожегова представлено следующее определение: компетенция – круг вопросов, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом [2].

Педагог и дидактик А. В. Хуторской предлагает следующее определение. Компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений навыков), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [3, с. 246].

Исследователь А. В. Коротун рассматривает компетенцию как интегральное свойство личности, отражающее ее готовность и способность применять в своей профессиональной деятельности знания, умения, навыки и личностные качества, позволяющие ей мобилизоваться на выполнение этой деятельности и самооценивать результаты этой деятельности [4, с. 147].

С точки зрения И. А. Ларионовой и В. А. Дегтерева компетенция – это предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и проявляет готовность к выполнению действия [5, с. 36].

Таким образом, компетенция имеет знаниевый характер: знания, которыми человек должен владеть. Следовательно, языковая компетенция – это интеграция знаний, приобретенных умений, навыков и первичного опыта, полученных во время обучения на языковом факультете с ситуацией устного или письменного общения на иностранном языке.

Современные подходы к обучению иностранному языку на факультете иностранных языков или факультете межкультурных коммуникаций в высшей школе предполагают формирование и развитие у студентов различных языковых компетенций. Среди них первостепенное место занимает обучение иноязычной коммуникативной компетенции.

Анализ научной литературы и собственный опыт преподавания на языковом факультете показывают, что в настоящее время существуют определенные сложности в формировании, развитии и становлении иноязычной коммуникативной компетенции в условиях обучения только на основе традиционных технологий. В связи с этим считается, что эти явления в образовательном процессе в вузе будут протекать намного успешнее, если педагоги будут активно использовать инновационные педагогические и информационно-компьютерные технологии, новые методики обучения и современные технические средства в комбинации с более традиционными методами, приемами и формами работы. Одним из таких методов является обучение через проблемные ситуации и постановку проблемных задач, т. е. использование проблемного метода [6, с. 320].

Мы предполагаем, что использование проблемного метода обучения, к приемам которого относятся постановка проблемных вопросов, предъявление проблемы, создание проблемной ситуации, формулирование проблемных заданий или проблемных задач, может способствовать формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции будущих преподавателей иностранного языка. Учитывая изложенную информацию, целью предлагаемой статьи является обоснование эффективности формирования иноязычных коммуникативных умений будущих педагогов с помощью проблемных заданий или задач в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи» (далее ПУПР) и анализ результатов их использования в усвоении студентами содержания курса и в формировании необходимой языковой компетенции.

В целом, проблемный подход (Дж. Дьюи) – это подход к обучению, который выдвигает тезис о необходимости стимуляции творческой деятельности обучаемых и активизации их познавательного интереса. В ходе использования проблемного обучения обучаемые организуют свою жизнь и обучение таким образом, чтобы максимально полно и успешно подготовиться к выбранной профессии преподавателя и лингвиста. Когда студенты работают над решением проблемных задач, использованные при этом действия, как правило, вызывают заинтересованность, мотивацию, вовлеченность, большую инициативность в суждениях, требуют поиска новых путей решения проблемных задач [7, с. 273–283].

Использование проблемного подхода к обучению иностранному языку в современных условиях можно успешно совмещать с проблемно-ориентированным подходом. С точки зрения проблемно-ориентированного подхода (Говард Барроуз) провозглашается тезис о создании связи между теоретическими знаниями, полученными в ходе проблемного обучения, и практикой. Такое обучение позволяет изучающим иностранный язык улучшить свои социальные навыки, поскольку у них появляется больше возможностей практиковаться в использовании языка для подлинного общения. Кроме того, студенты получают более глубокое и осмысленное понимание, когда лексический вокабуляр или грамматика, с которой они ознакомились на занятиях, встречается в «реальных» ситуациях общения [8].

Таким образом, при использовании проблемного подхода студенты работают с одноклассниками над решением сложных и подлинных (реальных) проблем, развивая нестандартное (проблемное) мышление, поскольку нет готовых решений, и приобретают навыки рассуждения, общения и самооценки, а также благодаря социальной и эмоциональной составляющей группового обучения происходит личностный и профессиональный рост каждого обучаемого. Такое обучение представляется очень удачным подходом для улучшения преподавания и обучения иностранному языку.

Итак, обзор методической литературы выделяет этот подход как эффективный инструмент обучения в целом и для овладения иностранным языком в частности.

С целью подтверждения теоретических положений о возможности использования проблемного обучения для развития навыков иноязычной коммуникативной компетенции было проведено исследование, которое было направлено на выявление коммуникативных

потребностей и возможностей студентов 2 курса факультета иностранных языков ГГУ имени Ф. Скорины в выполнении проблемных заданий в ходе изучения дисциплины «Практика устной и письменной речи».

Пристально рассматривая вопрос о реализации проблемных заданий в развитии навыков иноязычной коммуникации, считаем целесообразным раскрыть их значимость в формировании языковых компетенций, а именно: грамматической, лексической и фонетической; речевых и социокультурных компетенций, поскольку иноязычная коммуникативная компетенция – это не только знание фонетических правил произношения, употребление правильных грамматических конструкций и необходимых лексических единиц, но и способность обучаемого осуществлять общение через иностранный язык, правильно используя вышеупомянутую систему языка и речевые нормы и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения.

Проанализировав научную и методическую литературу по проблемным заданиям, направленным на формирование грамматической компетенции, необходимо отметить, что такие задачи должны содержать примеры грамматических явлений, которые студенты в дальнейшем анализируют, обобщают те или иные факты о них и самостоятельно формулируют грамматические правила. На разных этапах овладения грамматической компетенцией можно использовать следующие проблемные задания, а именно:

– задания, связанные с предварительной демонстрацией грамматических явлений в текстах для чтения или аудирования (Read / listen to the text and define the most used grammar construction);

– обработка текста с целью анализа грамматических явлений (Analyze grammar constructions and define their forms, meanings, and usage);

– решение грамматической проблемы (Find identical grammar patterns among the like, compare them and find differences, correct grammar mistakes).

С точки зрения проблемных задач, направленных на формирование лексической компетенции, – это задания на подбор идентичных по содержанию лексических единиц среди сходных (Find absolute synonyms); задания на сравнение сходных лексических единиц и нахождение различия между ними (Compare synonyms and define their differences); задания на классификацию лексического материала (Classify the topical vocabulary according to some parameters, define the principle of their classification); словесные загадки (Guess what is described in the text); задания на поиск языковых эквивалентов (Study the given phrases, give their Russian / English equivalents).

В процессе обучения фонетике и правильному произношению можно реализовывать проблемные задачи, направленные на классификацию фонетического материала, сравнение сходных фонетических явлений и нахождение различия между ними, поиск идентичных фонетических явлений среди подобных.

В контексте изучения иностранного языка к основным свойствам проблемных заданий также можно отнести аудиторное групповое аутентичное общение; актуальность или подлинность заданий для участников группового взаимодействия; сложность поставленной проблемной задачи; творческий потенциал участников, информационное неравенство партнеров (участники с разными интересами, разными увлечениями дополняют друг друга) и разная степень владения языковыми компетенциями (лексика, грамматика, произношение). Основными критериями оценки выполнения проблемных заданий на занятиях по иностранному языку могут быть: степень разработки проблемы, организованность выступления, взаимодействие с собеседниками, а также лексическая, грамматическая, фонетическая грамотность и речевая правильность.

Диагностическое экспериментальное исследование включало: экспериментальное обучение по дисциплине «ПУПР», диагностические тесты, анкетирование студентов 2 курса факультета иностранных языков и преподавателей, использующих проблемное обучение при чтении практических курсов.

Количественные и качественные результаты контрольного этапа эксперимента показали, у 40 % студентов, участвовавших в серии практических занятий по дисциплине «ПУПР» с элементами проблемного обучения, увеличился показатель уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Отрицательные показатели снизились. Положительная динамика заметна и отражается в том, что низких результатов на контрольном этапе обнаружено не было.

Благодаря этому можно сделать вывод, что уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции будет значительно повышен, если использовать педагогическую методику проблемного обучения, а именно специально разработанную систему обучения на основе проблемных задач и заданий.

Результаты эксперимента, проведенного среди студентов 2 курса, демонстрируют необходимость систематического использования элементов проблемного обучения, в частности проблемных задач, для развития навыков иноязычной коммуникации и формирования социокультурной языковой личности преподавателя иностранного языка.

Стоит отметить, что использование проблемных заданий на занятиях по практике устной и письменной речи стимулирует личностную активность обучающихся, что обеспечивает инициативу в формировании и развитии навыков иноязычного общения, систематические и настойчивые познавательные действия, и, прежде всего, положительный результат в обучении и воспитании. Таким образом, проблемные задания могут успешно применяться на занятиях, обучая всем видам речевой деятельности и аспектам языка, и, соответственно, развивать у обучающихся навыки иноязычного общения на основе иноязычной коммуникативной компетенции.

Список использованной литературы

1. Digital Platforms and Tools for Teaching English at a Technical University [Electronic resource] // 7th International Conference on Information Technologies in Engineering Education (Inforino). – Mode of access: <https://ieeexplore.ieee.org/document/10552013>. – Date of access: 14.10.2024.

2. Толковый словарь Ожегова онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=11624>. – Дата доступа: 14.10.2024.

3. Хуторской, А. В. Педагогика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – Изд. 2-е. – М.: Эйдос, 2023. – 608 с.

4. Коротун, А. В. Модель формирования правовой компетенции у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки / А. В. Коротун // Вестник ЧГПУ. Педагогика и психология. – Выпуск 7. – 2010. – С.139–149.

5. Дегтерев, В. А. К вопросу о компетентностном подходе в системе высшего профессионального образования / И. А. Ларионова, В. А. Дегтерев // Образование и наука: Изв. УрО РАО. – 2007. – № 8 (12). – С. 34–39.

6. Гуд, В. Г. Использование современных технических и информационных средств обучения в образовательном процессе / В. Г. Гуд, Е. В. Вильковская // Материалы междунар. науч. форума «Образование. Наука. Культура», Гжель, 22 нояб. 2017 г. // ГГУ ; редкол.: Б. В. Илькевич [и др.]. – Гжель, 2018. – С. 318–320.

7. Дьюи, Дж. Образование и демократия / Дж. Дьюи // Пер. с англ. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

8. Проблемно-ориентированное обучение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://insch.ru/problemno-orientirovannoe-obuchenie>. – Дата доступа: 15.10.2024.

О. Н. Карebo, Н. Е. Тихоненко

ПРОБЛЕМНЫЙ МЕТОД КАК УЧЕБНЫЙ РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

В данной статье изучается вопрос возможности обеспечения надлежащего качества высшего образования через технологию проблемного обучения. Сущностное понимание преимуществ проблемного метода подводит педагогов к необходимости его широкого использования, не ограничивая учебный ресурс проблемной ситуации рамками практических дисциплин. Академическая эффективность метода объясняется его ролью в развитии познавательной активности и профессиональной мотивации студентов за счет организации интеллектуально-творческого взаимодействия субъектов учебного процесса.

Ключевые слова: *проблемный метод, проблемная ситуация, интенсификация, лекция, качество преподавания, самостоятельность.*

Последнее десятилетие отмечено негативной тенденцией снижения качества высшего образования, причина которой видится в определенной дегрессии в деле подготовки абитуриентов. Практика показывает, что первые два года вузовского обучения ориентированы на компенсацию недостающих студентам знаний, не полученных ими в рамках прохождения школьного курса. Помимо внешних причин организации вузовского обучения, связанных с последовательным сокращением количества бюджетных мест и снижения уровня требований к студентам платного отделения, исследователи называют сугубо «внутренние» проблемы школы и факторы, непосредственно затрагивающие самого абитуриента: механическое «натаскивание» на сдачу ЦЭ / ЦТ и экспериментальные образовательные программы, низкая учебная мотивация и слабая степень профессиональной ориентации выпускников [1, с. 58–59].

Недостаточный уровень подготовки абитуриентов приводит к тому, что преподаватель вуза вынужден пересмотреть стандарт требований и критериев оценивания в сторону их уменьшения. Результатом такой адаптации учебного процесса становится его ориентация на

некого «среднего» студента. Более подготовленные выпускники школ оказываются в наименее выгодных условиях. В то время как студенты с недостающим запасом базовых знаний работают над улучшением своих учебных показателей, более компетентные студенты, вынужденно оказавшиеся в условиях слабоактивной интеллектуальной деятельности, теряют мотивацию, что негативно сказывается как на уровне их текущей, так и итоговой вузовской подготовки.

Конструктивное решение в сложившейся ситуации видится в повышении удельного веса индивидуальной работы со студентами и увеличении времени их самостоятельного труда. Это, разумеется, требует от преподавателя вуза большего профессионализма именно как от педагога, способного обеспечить эффективное усвоение программного материала студентами с отличающимся начальным уровнем подготовки.

Однако даже при соблюдении этого требования студенты не всех факультетов в равной степени могут рассчитывать на то, что избранная учебная стратегия окажется достаточно действенной. В наименее благоприятных педагогических условиях предстают в силу специфики лингвистического профиля студенты языковых специальностей.

Особенность их профессионального становления заключается в использовании ресурсов учебной коммуникации как основного средства аудиторного формата. Доминирующее место на занятиях, построенных в ключе общения, должны занимать задания, направленные прежде всего на социальную коммуникацию, подразумевающую тесное взаимодействие в рамках беседы, диалога, ролевой игры или импровизации [2, с. 121]. Увеличение объема самостоятельно выполняемых заданий индивидуального характера может компенсировать студентам «недополученные» знания, однако перевод количественных результатов в качественные станет возможным лишь в условиях учебного аудиторного дискурса.

В сложившейся ситуации оптимальной стратегией обучения студентов языковых специальностей станет та, которая, во-первых, будет исходить из специфики преподаваемой дисциплины, во-вторых, сможет нивелировать разницу в школьной подготовке студентов и, в-третьих, обеспечит им надлежащий уровень учебной мотивации как обязательного опциона их профессионального вузовского роста.

Одним из наиболее эффективных направлений повышения результативности учебного процесса в вузе является проблемное обучение. В фокусе проблемного метода находятся задачи развития познавательной активности и самостоятельности студентов, их интеллектуальных и творческих способностей. Этот путь как никакой другой

раскрывает суть понятия «метод», представляющего собой единство метода преподавания и метода учения. Иными словами, задача преподавателя заключается не столько в трансляции предметной информации, сколько в создании педагогических условий, побуждающих обучаемого искать пути и средства разрешения проблемы, приобретая при этом новые знания [3, с. 27].

Центральным элементом метода является, по А. М. Матюшкину, проблемная ситуация, определяемая им как особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта. Наличие проблемы при выполнении задания вызывает у обучаемого такое психическое состояние, которое «требуется найти (открыть или усвоить) новые, ранее неизвестные субъекту знания или способы действия» [4, с. 180].

Проблемная ситуация представлена трехкомпонентной структурой: познавательной потребностью, неизвестным знанием и синтезом интеллектуально-творческих возможностей субъекта в нахождении решения в соответствии с его знаниями и предыдущим опытом. Пребывая в состоянии поиска неизвестного, субъект включается в систему отношений, ведущих к пониманию – установлению связи нового знания с целью решения поставленной задачи. В основе такого способа решения проблемной ситуации по мнению А. М. Матюшкина лежит интуитивный тип восприятия, когда открытие субъективно нового знания происходит через догадку [4, с. 199].

Познавательная потребность выступает не только в качестве исходного импульса предстоящей деятельности, но и является основанием выделения форм проблемного обучения. В зависимости от степени познавательной самостоятельности выделяют такие формы как проблемное изложение, частично-поисковая деятельность и самостоятельная исследовательская деятельность обучаемых [5, с. 43]. Проблемное изложение в процессе обучения вуза может использоваться в формате проблемной лекции, частично-поисковая деятельность более характерна для семинарских и практических занятий, а наивысшую степень своей самостоятельности студенты могут проявить при написании научных работ, подготовке курсовых проектов.

Однако несмотря на готовность студентов работать в условиях проблемного обучения и на достигнутый ими впоследствии уровень самостоятельности, именно преподавательская деятельность выступает краеугольным камнем успешности применяемого метода в частности и образовательного процесса в целом.

В обязанности педагога входит не только актуализация проблемной ситуации, но и нахождение оптимального пути разрешения учебного конфликта. Преподаватель руководит процессом обнаружения

проблемы, помогает детализировать ее, анализировать условия и выбор плана решения, оказывает консультативную поддержку в процессе решения. Он принимает участие в нахождении способов самоконтроля, осуществляет текущую коррекцию деятельности путем анализа допущенных ошибок, организует итоговое обсуждение проблемы [5, с. 47].

Высокая степень включенности педагога в процесс обучения с использованием проблемной методики объясняет ее недостаточную представленность в практике вузовского преподавания специальных дисциплин и прежде всего языковых. Между тем этот метод наиболее отвечает потребностям именно языкового образования. Проблемность исходного посыла предполагает полное принятие ситуации с целью решения проблемы, пробудившей познавательный мотив. Включение в совместную деятельность по поиску информации, ее анализу и интерпретации обеспечивает необходимое погружение в проблему исследования, когда изученный ранее языковой материал начинает использоваться на интуитивно-коммуникативной основе.

В реальной практике преподавания ИЯ мы наблюдаем следующее: фактически применение проблемного метода ограничивается теми дисциплинами, которые изначально ориентированы на общение и работу с ситуациями, а именно дисциплинами практического курса будь то практика устной и письменной речи или дискурсивная практика. В случае же с лекционными или семинарскими занятиями преобладает формат «заполнения» слотов памяти знаниями, без их индивидуального «открытия» – поиска путей их получения и осознанного приобщения к ним.

Обратимся к такой форме организации учебных занятий как лекция. Сегодня она нередко воспринимается как изживший себя пассивный формат изложения материала. Даже использование на занятии информационных технологий не всегда может изменить суть лекционного преподавания: вне зависимости от наличия компьютерного сопровождения задача студентов заключается в письменном фиксировании предлагаемого им материала с той лишь разницей, что присутствие технической поддержки обеспечивает им визуальную опору восприятия текста.

Между тем лекционная организация работы обладает широким спектром возможностей «проблематизации» обучения. Та же лекция-визуализация, предлагающая не просто оформленный средствами информационных технологий материал, а обеспечивающая студентов структурно-логическими схемами, диаграммами и опорными моделями придает занятию необходимый проблемный характер.

Развивающими самостоятельность, комплексными по сути, являются такие виды лекций как *лекция с заранее запланированными ошибками*, *лекция-дискуссия*, *лекция вдвоем* и *собственно проблемная лекция*. Все они ориентированы на диалог, на живое знание, на передачу ценностей и смыслов, а не просто информации. *Лекция с запланированными ошибками* призвана содействовать развитию у слушателей способностей к оперативному анализу и оценке данных; *лекция-дискуссия* предполагает актуальное вовлечение в комплексное аналитическое обсуждение изложенного материала; *лекция вдвоем* строится на привлечении второго преподавателя к проблемному взаимодействию в рамках темы. Все эти виды без исключения направлены на разрешение академических противоречий, заложенных в проблемных заданиях и побуждающих студентов самостоятельно формулировать выводы, запланированные преподавателем в качестве новых знаний [6, с. 83].

Таким образом, мы видим, что проблемный подход к обучению обладает необходимыми методическими ресурсами для решения проблемы подготовки специалиста вуза надлежаше высокого уровня. Проблемная технология способна оптимизировать педагогические действия преподавателя по управлению самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студентов. Повышение эффективности обучения достигается за счет развития теоретического, критического и творческого мышления, формирования и поддержания когнитивного интереса к содержанию дисциплины и мотивационного – к профессиональному уровню, что гарантирует усвоение студентами теоретических знаний с высоким компетентным коэффициентом.

Список использованной литературы

1. Белянина, И. Н. О реализации преемственности обучения «Школа – технический вуз» / И. Н. Белянина // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 1. – С. 58–62.

2. Хашегульгова, Ж. А. Сущность коммуникативной методики обучения английскому языку студентов / Ж. А. Хашегульгова, М. Б. Сагова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6. – С. 120–122.

3. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее / Коллективная монография ; под. ред. Е. В. Ковалевской. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ин-та, 2010. – 300 с.

4. Матюшкин, А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций : учеб. пособие / А. М. Матюшкин. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М., 2017. – 226 с.

5. Ильина, Т. А. проблемное обучение – понятие и содержание / Т. А. Ильина // Вестник высшей школы. – 1976. – № 2. – С. 39–48.

6. Казамиров, А. И. Эффективные методы организации и проведения лекционных занятий по учебным дисциплинам кафедры конституционного права Уфимского юридического института МВД России / А. И. Казамиров // Вестник УЮИ. – 2016. – № 4. – С. 82–86.

УДК 81'271.16(=111):378

А. А. Коноплёва

**ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ
КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ
«ПРАКТИКА УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ»
В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

В статье рассматриваются способы развития у обучающихся высших учебных заведений навыков диалогической речи на занятиях по дисциплине «Практика устной и письменной речи» при изучении иностранного языка. Приводятся особенности диалогической речи как особого вида речевой деятельности, а также практические советы и упражнения для выработки соответствующих навыков.

Ключевые слова: диалогическая речь, диалог, коммуникация, английский язык, коммуникативный подход.

Общение является неотъемлемой частью повседневной жизни человека. Выработка и совершенствование коммуникативных навыков обучающихся, в том числе – при изучении иностранного языка – одна из важнейших задач, стоящая перед преподавателями высшего учебного заведения. Одним из наиболее эффективных способов достижения поставленной задачи – создание для студентов условий для эффективного развития навыков говорения, необходимых для осуществления процесса коммуникации на английском языке. Поэтому диалогической речи необходимо уделять особое внимание при организации занятий по дисциплине «Практика устной и письменной речи». Данный подход позволит сделать студентов активными участниками процесса обучения и решать проблему эффективного усвоения

иностранного языка. Диалогическая речь является инструментом учебной деятельности, который помогает закрепить и отработать такие важные при обучении иностранному языку элементы, как грамматические структуры, лексические обороты, идиоматические выражения, а также культурологические реалии.

Рассмотрим особенности диалога как средства общения и обучения английскому языку. Исследователь Н. Б. Одинцова отмечает, что в настоящее время лингвисты выделяют несколько подходов к пониманию роли и места диалогической речи в процессе обучения иностранному языку (в том числе – английскому). Диалог рассматривается с трех позиций:

- 1) как средство усвоения иностранного языка (языкового материала);
- 2) как форма организации всего учебного процесса по иностранному языку;
- 3) как один из видов речевой деятельности, которым надо овладеть в процессе обучения [1].

К особенностям диалога Н. Б. Одинцова относит следующие черты:

- 1) присутствие восприятия (рецепции) и воспроизведения (репродукции) речевого материала в рамках одного речевого акта;
- 2) конструирование речи обоими участниками диалога;
- 3) поочередное выступление участников коммуникации в качестве слушающего и говорящего [1].

Исследователь Е. Н. Соловова в своих работах утверждает, что иногда у учащихся не сформированы навыки общения и на родном языке, поэтому в данном случае задача учителя иностранного языка значительно усложняется. При этом автор выделяет два вида диалогов, которые создаются и воспроизводятся в ходе учебного процесса:

1) *типовые диалоги*, для которых типичны определенные социальные роли и способ взаимодействия, отвечающим данному виду отношений (преподаватель-студент, родители-ребенок и т. д.). Например, “*How are you?*”, “*Have you done your homework*” и т. д.;

2) *свободные диалоги*, для которых не характерны типовые стандартные фразы и нет строгой последовательности построения речи. К данным видам речевой деятельности также можно отнести беседы, дискуссии, т. е. те формы речевого взаимодействия, где изначально содержательные границы общения обучающихся и логика развития разговора не определяется социальными речевыми ролями. [2, с. 178]. Например, в рамках диалога / беседы / дискуссии могут быть предложены такие темы, как “*Differences in the systems of secondary / higher education in Belarus and Great Britain*”, “*Alternative medicine: advantages and disadvantages*”, “*Truancy: what should be done about it?*” и т. д.

Диалог как вид речевого взаимодействия может быть успешно внедрен на любом этапе развития речевых навыков. К примеру, совместное обсуждение проблемы в рамках учебного занятия, обсуждение прочитанного или прослушанного текста в формате обмена мнениями и др.

Одним из условий успешного овладения иностранным языком является не только знание языковых форм, но и представление о правильном использовании данных форм для реальной коммуникации. Главной составляющей коммуникативного подхода является коммуникативная компетенция, под которой понимается способность реализовывать студентами приобретенные знания и умения, определяющие коммуникативное поведение в соответствии с целями и ситуацией общения [3].

Диалог представляет собой коммуникативный акт, при которой происходит непосредственный обмен репликами между собеседниками (как правило, двумя лицами). Диалог, воспроизведенный в ходе учебного занятия, должен заключать в себе реальные жизненные ситуации, т. е. быть ситуативным, а также учитывать интересы студентов, давать им возможность применить свой жизненный опыт (быть личностно-ориентированным).

При организации учебной деятельности, направленной на развитие навыков говорения, в том числе, диалогической речи, преподаватель должен руководствоваться современными подходами к обучению иностранному языку, подразумевающими, прежде всего, развитие коммуникативной компетенции. С нашей точки зрения, при построении занятия, направленного на развитие у студентов навыков диалогической речи, преподаватель должен, помимо следования учебной программе, проанализировать, с какими трудностями могут столкнуться обучающиеся при изучении языка и разработать соответствующие задания. Современный подход к обучению диалогической речи (как и других коммуникативных навыков) предусматривает следующие ключевые моменты, которые помогают преодолеть трудности при обучении диалогической речи:

1) организация работы в парах или группах, что позволит преодолеть стеснительность и предоставит возможность увеличить время практики разговорной речи на учебном занятии;

2) построение диалогов, в которых присутствует вариативность, возможность для студентов проявить свою индивидуальность, а также поделиться своим жизненным опытом при обсуждении темы, что позволит сделать процесс коммуникации более эффективным;

3) предоставление преподавателем времени, необходимого для подготовки к диалогической речи в случае, что позволит студентам усвоить лексико-грамматический материал;

4) предоставление учащимся возможности больше говорить на занятии, сведя к минимуму время, когда говорит преподаватель.

Диалогическая речь может быть успешно применена при организации различных видов деятельности на занятиях по названной дисциплине. При этом диалогическая речь может способствовать развитию других навыков коммуникативной компетенции. Иными словами, диалогическая речь при обучении иностранному языку является не только целью, но и средством обучения. Использовать диалогическую речь целесообразно при организации занятия для увеличения спектра речевой деятельности. Например, при необходимости обмена мнениями обучающимся может быть предложено составить следующие диалоги:

– *express your opinion on the role of education in our life;*

– *discuss whether there are more advantages or disadvantages of living in a detached house / semi-detached house / department, etc.*

Организация дискуссии в парах или группах после прочитанного или прослушанного текста может помочь решить несколько образовательных и воспитательных задач (пополнение лексического запаса, расширение кругозора, воспитание толерантности к мнению других участников беседы). Например:

– *in pairs discuss what are the advantages and disadvantages of alternative medicine;*

– *money spent on brain can never be spent in vain: you're your groupmate what do you think about it, etc.*

Диалогическое общение является двусторонним действием. По этой причине преподавателю необходимо объяснить обучающимся (особенно первому курсу), что собеседника нужно слушать, реагировать на его реплики, идеи, показывать свою заинтересованность в беседе. Для владения языком и умениями вести дискуссию на английском языке студентам также необходимо научиться правильно выражать согласие или несогласие с собеседником, употребив при этом различные фразы для передачи своего мнения, а также предлагать и запрашивать идеи [3].

Диалогическая речь также может быть организована при проверке выполненного задания по лексике, чтению, что увеличивает время разговорной практики на занятии, дает возможность еще раз использовать фразы-клише, снимает психологический дискомфорт при проверке, делает учащихся активными участниками занятия по практике устной и письменной речи, повышает мотивацию студентов к изучению языка.

Таким образом, диалогическая речь является сложным компонентом учебной деятельности, направленным на совершенствование обучающимися навыков говорения и коммуникации при изучении иностранного языка, а также способствующим повышению языковой компетенции студентов, развитию мотивации к обучению. По этой причине преподавателю высшего учебного заведения следует уделять особое внимание данной форме организации речевой деятельности в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи».

Список использованной литературы

1. Одинцова, Н. Б. Обучение диалогической речи на уроках французского языка [Электронный ресурс] / Н. Б. Одинцова // Современная педагогика. – 2014. – № 4. – Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/04/2265>. – Дата доступа: 03.11.2024.

2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – Изд. 3-е. – М. : Просвещение, 2005. – 293 с.

3. Обучение диалогической речи на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pedsovet.org/article/obuchenie-dialogicheskoy-rechi-na-uroke-angliyskogo-yazyka>. – Дата доступа: 02.11.2024.

УДК 378.147:004.9:37.091.32

С. В. Короткевич, Е. В. Дударь

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЛЕКЦИЙ В ВУЗЕ

В данной статье раскрывается понятие интерактивной лекции и рассматриваются особенности ее организации в высшей школе. Использование интерактивных лекций может способствовать активизации процесса обучения, повысить внимание и мотивацию студентов, дать обратную связь преподавателю и студенту. Цели данной статьи – описать преимущества и показания к проведению интерактивных лекций, обсудить распространенные опасения по поводу использования данного метода преподавания, а также выделить общие рекомендации для успешного взаимодействия с аудиторией.

Ключевые слова: лекция, интерактивные технологии, интерактивные методы, принципы интерактивного обучения, интерактивное чтение лекций

Современные требования к уровню подготовки специалистов требуют переосмысления методов обучения, применяемых в высшей школе. Традиционная модель, при которой студент пассивно воспринимает информацию, не готовит к реальной жизни, где требуется не просто владеть информацией, но и уметь применять ее в конкретных ситуациях, адекватно реагировать на изменения, искать решения проблем. Образование должно превратиться из процесса передачи готовых знаний в процесс развития творческого потенциала, критического мышления, способности к самообучению и решению проблем и формированию компетенций. Под компетенцией в широком смысле понимается способность человека действовать в различных ситуациях, решать проблемы, используя свои знания, умения, навыки, а также личностные качества.

Образовательный процесс в высших учебных заведениях осуществляется посредством лекций, семинаров, практических занятий, лабораторных работ и самостоятельной работы студентов. Лекция является одной из самых старых традиционно используемых форм организации учебного процесса, от эффективности лекции зависит успешность процесса обучения.

В современной научно-педагогической литературе имеется множество классификаций лекций и в основном они различаются: *по целям* (учебные, агитационные, воспитывающие, просветительные, развивающие); *по месту лекции в системе образовательной деятельности* (вводная, обзорная, заключительная и др.); *по научному уровню* (академическая, популярная); *дидактическим задачам* (заключительно-обобщающая, установочная, лекция-консультация, лекция-визуализация (с усиленным элементом наглядности) и др.); *по способу изложения материала* (бинарная, лекция-дискуссия, проблемная, лекция-конференция и др.); *по режиму обучения* (интернет-лекция, электронная лекция, онлайн-лекция, видеолекция и др.) [1].

Однако, в последнее время восприятие лекции как основного метода передачи знаний снижается, что в свою очередь выражается в сокращении лекционных часов и переносе ряда тем на самостоятельное изучение. Очень часто лекции подвергаются большой критике, и некоторые авторы предлагают или отказаться от лекций совсем, или заменить их другими видами учебной деятельности.

К основным аргументам против относятся следующие моменты: лекции не дают преподавателям возможности оценить степень усвоения материала студентами; студенты часто пассивны, поскольку нет механизма, обеспечивающего их интеллектуальное погружение в материал; внимание студентов быстро ослабевает после пятнадцати-двадцати пяти минут и информация быстро забывается; нет индивидуального подхода и учета психолого-педагогических особенностей личности студента; лекции не способствуют обучению более высоким формам мышления; [2] усвоение сложного абстрактного материала проблематично; требуют от преподавателя наличия хорошо развитых навыков ораторского искусства.

Сторонники сохранения лекций утверждают, что часть вышеизложенных проблемы можно преодолеть, если пересмотреть подходы к организации и проведению лекций, модернизируя их и используя современные интерактивные и цифровые технологии, а также учитывая познавательные и психологические особенности студентов.

Одним из способов повышения эффективности лекций является использование интерактивных технологий. Интерактивные технологии в образовании являются одним из ключевых инструментов перехода к компетентностному подходу. Они позволяют создать среду активного образовательного общения, где участники процесса взаимодействуют, демонстрируют свои знания и навыки, делятся опытом и совместно решают задачи. Основными принципами интерактивного обучения являются:

– **активное участие всех участников образовательного процесса:** студенты не пассивные получатели информации, а активные участники дискуссий, проектов, практических заданий;

– **взаимодействие и обмен опытом:** интерактивные технологии стимулируют общение между студентами и преподавателем;

– **ориентация на практическую применимость знаний:** интерактивные задания позволяют использовать теоретические знания на практике, решая реальные задачи и ситуации;

– **развитие навыков критического мышления и самостоятельной работы:** интерактивные технологии стимулируют студентов к самостоятельному анализу информации, выработке собственных суждений и решений.

К интерактивным формам обучения относятся: деловые и ролевые игры, тренинги и дискуссии, дебаты, кейс-метод, проектный метод, мозговой штурм, групповой метод, круглые столы, видеоконференции, форумы, презентации на основе современных мультимедийных средств, интерактивные лекции и др. [3].

Рассмотрим интерактивные лекции более подробно. Интерактивное чтение лекций можно интерпретировать по-разному. Для одних – это двустороннее взаимодействие между докладчиком и участниками, а для других – это активизация дискуссии между участниками. Однако в обоих случаях интерактивное чтение лекций подразумевает восприятие студентов как заинтересованных субъектов образовательного процесса, активно принимающих участие в обучении. Интерактивное чтение лекций также меняет подход к роли самого преподавателя.

Интерактивная лекция предполагает уход от монологического повествования преподавателя, имеет четкую структуру, состоящую из определенных этапов или модулей, перемежающихся интерактивными заданиями. Эти этапы включают: монологическую часть и вставки в виде интерактивных заданий (*вопросы проблемного характера, элементы контроля и опроса, видео клипы, решение мини-кейсов, поиск альтернативного решения, поиск специально допущенной преподавателем ошибки и т. д.*).

Анализ научно-методической литературы позволяет выделить ряд рекомендаций по организации и проведению интерактивных лекций:

1) по мнению практиков, оптимальное количество модулей в ходе одной лекции – три, а максимальное – четыре;

2) особое внимание следует уделить оформлению слайдов для презентации основных положений лекции. Часто презентация содержит лишь текст лекции, что часто ведет к потере интереса у слушателей, таким образом целесообразно включать интерактивные задания в структуру презентации, тем самым привлекая внимание студентов, что позволяет одновременно контролировать аудиторию и получать обратную связь;

3) наиболее успешными интерактивными заданиями по ходу лекции могут быть: *вопрос-опрос по усвоенному материалу, собственные примеры по теме лекции, решение проблемных ситуаций, исправление намеренно совершенных лектором ошибок, мозговой штурм и т. д.*

Взаимодействие с аудиторией в виде опроса является одним из наиболее часто используемых интерактивных методов, который наиболее прост для реализации. Вопросы могут стимулировать интерес, привлекать внимание, служить способом налаживания контакта с аудиторией, создавать непринужденную атмосферу и обеспечивать ценную обратную связь как для преподавателя, так и для студента [4, с. 38]. Другой способ использования вопросов заключается в том, чтобы позволить учащимся задавать вопросы преподавателю.

Мозговой штурм можно использовать на разных этапах лекции. В начале лекции его можно применять для того, чтобы пригласить к участию всю аудиторию. Настроить на восприятие материала и создать непринужденную рабочую обстановку. В середине лекции мозговой штурм может быть полезен для изменения темпа, привлечения внимания группы или рассмотрения определенных «фактов», представленных на данный момент. Мозговой штурм в конце лекции позволяет студентам обобщить обсуждаемую информацию, разработать структуру для изучаемого материала и дать обратную связь [4, с. 38] о том, что было понято / непонятно или усвоено.

Опрос аудитории: этот метод особенно полезен для выявления потребностей и интересов аудитории, что позволяет преподавателям оценить базовый уровень знаний учащихся по определенной теме, а также для повышения мотивации [4, с. 38].

Использование *кейс-метода* повышает интерес и способствует эффективному решению проблем, что также поощряет развитие логического мышления и делает изучение теоретических дисциплин максимально приближенным к практике. Во время лекции студентов можно попросить проанализировать или обсудить случай, представленный на слайде или на видео. Презентации кейсов могут быть структурированы по-разному, а цели их использования должны быть четко определены заранее. На лекции преподаватель может дать определенный план работы над кейсом, а презентацию самого кейса перенести на семинарское занятие;

4) применение Интернет-технологий для контроля усвоения материала лекции. Одной из часто используемых является Google Forms, при помощи которой преподаватель, создав небольшие тесты, может провести экспресс диагностику и использовать эту платформу как механизм обратной связи для проверки усвоения материала, подведения итогов или обобщения полученных знаний;

5) немаловажным фактором, способствующим успешности, является личность преподавателя, его опыт, подготовка и заинтересованность в результате;

6) преподавателям рекомендуется разработать методическое обеспечение лекционного курса или создать раздаточный материал, который может быть использован студентами на лекциях и для подготовки к семинарским занятиям и экзаменам. Время конспектирования текстов лекций уходит в прошлое, электронные версии лекций также можно сделать интерактивными, если в текстах оставить пропуски, которые студенты восполняют в процессе лекции или после

обсуждения. Письменные материалы помогают систематизировать ключевые понятия, способствуют запоминанию информации и снимают давление с преподавателя. На интерактивной лекции раздаточные материалы также могут структурировать обсуждение и / или дополнять содержание лекции;

7) все интерактивные задания необходимо тщательно подбирать в соответствии со спецификой дисциплины, темой лекции, составом обучающихся и с теми задачами, которые планируется решить.

Таким образом, интерактивные технологии в лекционном процессе:

– повышают интерес к обучению: интерактивные методы делают обучение более интересным и занимательным, что позволяет студентам более эффективно усваивать материал, а также способствуют удержанию внимания и поддержанию мотивации;

– развивают практические навыки: интерактивные методы помогают студентам применить теоретические знания на практике, решая реальные задачи;

– улучшают коммуникативные навыки: интерактивные методы стимулируют общение между студентами, что позволяет им улучшить свои коммуникативные навыки;

– развивают критическое мышление: интерактивные методы поощряют студентов к самостоятельному анализу информации, что развивает их критическое мышление;

– повышают самостоятельность студентов: интерактивные методы стимулируют студентов к самостоятельной работе, что развивает их самостоятельность;

– интеграция интерактивных методов в традиционные формы обучения. Однако следует заметить, что, не смотря на все преимущества интерактивных технологий, они не должны полностью заменять традиционные формы обучения. Важно создать гармоничный синтез традиционных и интерактивных подходов;

– наличие обратной связи: интерактивные методы позволяют преподавателям получать обратную связь на нескольких уровнях: о потребностях студентов (в начале, середине или конце лекции), о том, как была усвоена информация, и о направлениях дальнейшего обучения. Учащиеся, с другой стороны, могут получать отзывы о своих знаниях или успеваемости. Тесты, проводимые через различные промежутки времени во время лекции, также позволяют получить немедленную обратную связь [4, с. 41];

– повышение удовлетворенности студентов и преподавателей процессом преподавания и обучения.

Список использованной литературы

1. Исаева, Т. Е. Интерактивная дискретная лекция: методологические вопросы структурно-методической организации [Электронный ресурс] / Т. Е. Исаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 3. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2024/241038.htm>. – Дата доступа: 23.08.2024.
2. Gordon, D. Using extended analogy to teach fundamental computing concepts [Electronic resource] / D. Gordon // The ITB Journal. – 2007. – Vol. 8 (1). – Mode of access: <https://arrow.tudublin.ie/itbj/vol8/iss1/2>. – Date of access: 23.08.2024.
3. Артюхина, М. С. Теоретико-методические основы проведения интерактивных лекций [Электронный ресурс] / М. С. Артюхина, О. И. Артюхин // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11–2. – Режим доступа: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33119>. – Дата доступа: 23.08.2024.
4. Steinert, Y. Interactive lecturing: strategies for increasing participation in large group presentations / Y. Steinert, L. S. Snell // Basic Course Workshop in Medical Education Technologies for Medical, Dental, Nursing & Physiotherapy Faculty, Pune, 30–31 Oct. 2014 / Deemed University. – Pune, 2014. – P. 37–42.

УДК 37.091.33:81'36:004.087(086)

М. С. Матвеева

ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАКТИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА»

В статье рассматриваются информационно-коммуникационные технологии, которые могут быть использованы на занятиях по учебной дисциплине «Практическая грамматика». Раскрывается сущность понятия «информационно-коммуникационные технологии», представляется подробная характеристика каждого вида ИКТ, а также перечисляются преимущества использования ИКТ на практических занятиях по дисциплине «Практическая грамматика».

Ключевые слова: *практическая грамматика, ИКТ, интерактивная учебная программа, видеоурок, виртуальный класс, интерактивная доска, онлайн-ресурс.*

Целями дисциплины «Практическая грамматика» являются:

- знакомство с законами функционирования грамматической системы английского языка;
- формирование понятия грамматической формы, значения, категории различных способов их выражения в английском языке;
- формирование продуктивных и рецептивных грамматических навыков, и умений для адекватного порождения английской речи в культурном и социокультурном аспектах;
- усвоение студентами грамматического строя английского языка.

Для достижения поставленных целей на занятиях по грамматике необходимо использовать как традиционные методы обучения, так и инновационные. К инновационным методам относятся информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ).

Информационно-коммуникационные технологии следует рассматривать как практическую часть научной области информатики, которая представляет собой совокупность методов, способов, средств автоматизированного сбора, обработки, хранения, передачи, использования, продуцирования информации для получения определенных, заведомо ожидаемых, результатов [1, с. 94].

При проведении занятий по дисциплине «Практическая грамматика» можно использовать следующие ИКТ: интерактивные учебные программы, видеоуроки и аудиоматериалы, онлайн-ресурсы, виртуальные классы, интерактивные доски.

Далее подробно рассмотрим каждый вид ИКТ.

1. Интерактивные учебные программы и приложения. Существует множество специализированных программ и приложений, которые помогают студентам понять и закрепить материал по грамматике. Это могут быть игры, тесты, упражнения на закрепление материала и т. д.

Для обучения практической грамматике можно использовать различные интерактивные приложения и программы, такие как:

- Duolingo – это приложение для изучения иностранных языков, которое предлагает игровой подход к изучению грамматики, лексики, а также способствует развитию произносительных навыков;
- Rosetta Stone – это программное обеспечение, которое предлагает интерактивные уроки по изучению языков, включая такие аспекты как грамматика, чтение, письмо и разговорная практика [2, с. 153];
- Babbel – это приложение, которое предлагает интерактивные уроки по изучению грамматики и пополнению словарного запаса различных языков;

– Grammarly – это онлайн-сервис, который помогает студентам улучшить свои навыки письма, исправляя грамматические ошибки и предлагая альтернативные варианты выражения мыслей;

– Quizlet – это приложение, которое позволяет создавать и использовать интерактивные карточки для лучшего запоминания и усвоения грамматических правил, лексики и фразовых глаголов.

2. Видеоуроки и аудиоматериалы. Использование видеоуроков и аудиоматериалов предоставляет студентам возможность понять, как используются языковые структуры в реальной жизни. Это также способствует развитию умений аудирования и произносительных навыков. На занятиях по грамматике можно использовать следующие материалы:

– уроки и видеоуроки на YouTube, где преподаватели объясняют грамматические концепции на различных языках;

– аудиокниги и аудиоуроки, которые помогают студентам практиковать свои навыки восприятия речи и понимания грамматических конструкций;

– подкасты на иностранных языках, где носители языка обсуждают различные темы, что помогает студентам понять грамматические особенности реальной речи;

– образовательные видеоматериалы, такие как уроки TED-Ed или Khan Academy, где объясняются сложные грамматические темы в интересной и понятной форме;

– аудио- и видеоматериалы для изучения конкретных грамматических тем, таких как времена глаголов, падежи, согласование времен и другие.

3. Онлайн-ресурсы. Существует множество онлайн-ресурсов, где студенты могут найти дополнительные материалы для изучения практической грамматики, такие как учебные видео, статьи, упражнения и т. д. Для совершенствования грамматических навыков можно мы предлагаем использовать следующие ресурсы:

– British Council – сайт для изучения британского английского языка. Здесь можно найти большое количество информации о различных грамматических явлениях. Для закрепления материала предлагается множество упражнений, предназначенных для разных уровней владения английским языком;

– EnglishGrammar предлагает практические упражнения по различным темам. Упражнения предназначены для учащихся среднего и продвинутого уровней. К каждой теме есть краткое объяснение и вопросы с вариантами ответов, что позволяет студенту узнать сразу был ли он прав или нет. Существенным преимуществом является то, что на данном сайте можно найти видео-уроки, а также сохранять правила и задания на компьютер или телефон;

– Quora – сайт, который представляет справочную информацию о грамматике английского языка без упражнений, направленную на закрепление теории;

– Oxford Practice Grammar Online – сайт предлагает упражнения по грамматике английского языка для базового, среднего и продвинутого уровней. Каждый уровень содержит довольно большой объем упражнений, представленных в разных формах: тесты, задания на порядок слов в предложении и др., и охватывающих несколько грамматических тем.

4. Виртуальные классы. Использование виртуальных классов позволяет студентам из разных стран общаться друг с другом и с преподавателем, обсуждать различные темы и выполнять задания в реальном времени. В качестве примера можно привести следующие виртуальные классы: Cisco Webex, Adobe Connect, программное обеспечение от Webex Training Center, Вебинар FM [3].

5. Интерактивные доски. Применение интерактивных досок позволяет преподавателям создавать интерактивные уроки, на которых студенты могут взаимодействовать с материалом и выполнять упражнения.

Использование ИКТ при проведении занятий по дисциплине «Практическая грамматика» способствует более эффективному усвоению материала, повышает мотивацию студентов к учебному процессу и делает занятия более разнообразными.

Рассмотрим подробнее преимущества использования ИКТ на занятиях по грамматике.

1. Интерактивность. Благодаря ИКТ студенты имеют доступ к различным интерактивным платформам (например, Quizlet, Google Forms), где они имеют возможность проверить свои знания в увлекательной форме, что способствует повышению интереса и мотивации к изучению дисциплины.

2. Использование мультимедийных ресурсов. Применение аудио-, видео- и графических материалов помогает иллюстрировать грамматические правила и способствует лучшему усвоению информации.

3. Возможность доступа к онлайн-ресурсам. Использование обучающих сайтов (например, Grammarly, Duolingo), онлайн-словарей, грамматических справочников позволяет студентам развивать навыки самостоятельной работы и находить дополнительную информацию по интересующей их теме.

4. Индивидуализация обучения. ИКТ позволяют адаптировать задания под уровень каждого студента, тем самым делая процесс обучения грамматике более эффективным.

5. Элементы игры. Введение игровых методов через ИКТ (ролевые игры, симуляции) позволяет повысить мотивацию к изучению грамматики, а также сделать процесс изучения грамматических явлений увлекательным.

6. Развитие цифровых навыков. Использование технологий в обучении способствует формированию у студентов навыков работы с информацией и цифровыми инструментами.

7. Гибкость. Применять ИКТ можно в любом месте и в любое время, что особенно удобно при проведении занятий в дистанционном режиме.

8. Сотрудничество. Использование платформ для совместной работы (Google Docs, Padlet) способствует взаимодействию между студентами, что помогает более эффективно усваивать изучаемый грамматический материал.

9. Анализ данных. Информационно-коммуникационные технологии позволяют собирать данные о прогрессе студентов и это, в свою очередь, помогает преподавателю понять, каким образом скорректировать учебный процесс.

10. Обратная связь. Благодаря онлайн-тестам и заданиям можно получить оперативную обратную связь о понимании изучаемого грамматического материала.

Таким образом, ИКТ – эффективный инструмент обучения грамматике английского языка. Огромное разнообразие ИКТ позволяет выбрать наиболее подходящий вариант, исходя из потребностей студентов. Использование данных технологий при проведении занятий по дисциплине «Практическая грамматика» имеет ряд преимуществ, что позволяет сделать процесс обучения более интересным, эффективным и доступным для студентов. Однако, несмотря на большое количество преимуществ, не стоит строить процесс обучения практической грамматике, опираясь только на информационно-коммуникационные технологии, т. к. для эффективного обучения преподавателям необходимо сочетать традиционные и инновационные методы обучения, что также позволит сделать образовательный процесс интерактивным, запоминающимся и продуктивным.

Список использованной литературы

1. Стариков, С. А. Информационные и коммуникационные технологии в системе образования / С. А. Стариков // Образование и наука. – 2009. – № 10. – С. 94–101.

2. Кошеварова, Ю. А. Использование платформы Wordwall в обучении грамматике английского языка / Ю. А. Кошеварова, Д. А. Галиева // Вестн. Уфим. юрид. ин-та МВД России. Общ. вопр. Языкознан. Лингводидактика. Юрислингвистика. – 2023. – № 3 (101). – С. 152–157.

3. Серкина, Е. А. Виртуальный класс как новое средство обучения английскому языку [Электронный ресурс] / Е. А. Серкина. – URL: <https://infourok.ru/virtualnyj-klass-kak-novoe-sredstvo-obucheniya-anglijskomu-yazyku-5702217.html>. – Дата доступа: 21.10.2024.

УДК 378.147:004.9:821(100)

Н. В. Насон

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА»

В статье рассматривается понятие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и возможности их использования в образовательной деятельности. Отмечается, что ИКТ играют важную роль при обучении иностранным языкам, в том числе при изучении такой дисциплины, как «Зарубежная литература». Подчеркиваются преимущества использования ИКТ как на лекционных, так и на семинарских занятиях.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, ИКТ, зарубежная литература, семинарские занятия, лекционные занятия, информационная грамотность, мультимедийные презентации.*

Современное образовательное пространство невозможно представить без информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), открывающих большие возможности и обладающих серьезным педагогическим потенциалом [1].

Согласно словарю методических терминов и понятий, под ИКТ понимают «совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации. ИКТ

включают различные программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе компьютерной техники, а также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие сбор, накопление, хранение, продуцирование и передачу информации» [2, с. 90].

Включение ИКТ в образовательную деятельность является закономерным следствием повсеместной информатизации общества и цифровой трансформации процессов в системе образования [3]. ИКТ, став важной составляющей преподавательской деятельности, позволяет сделать учебный процесс более интересным и запоминающимся, обогатить и разнообразить методические приемы и формы работы.

Важную роль информационно-коммуникационные технологии играют и при обучении иностранным языкам, поскольку позволяют найти инновационные, иногда неожиданные, возможности традиционной организации аудиторной и внеаудиторной работы. Это оказывает огромное влияние на формирование и поддержание интереса к самому процессу обучения, позволяет поддерживать мотивацию к учению и, как результат, повысить результативность овладения иностранным языком [4, с. 42].

Что касается подготовки студентов языковых специальностей, т. е. будущих специалистов в области преподавания иностранных языков, то информационно-коммуникационные технологии также доказали свою эффективность как на практических занятиях по изучению различных языковых аспектов и обучению речевой деятельности, так и на лекционных и семинарских занятиях. С помощью ИКТ можно не только развивать и контролировать сформированность произносительных, грамматических и лексических навыков, но и совершенствовать навыки техники чтения, фонетические навыки аудирования и говорения. Благодаря использованию информационно-коммуникационных технологий на занятиях по иностранному языку, обучающиеся способны применять полученные знания для решения познавательных задач и проблем, владеют практическими навыками анализа информации, навыками самостоятельной работы, навыками самоорганизации, являются активными участниками образовательного процесса [5]. Всё это, безусловно, помогает повысить качество подготовки будущих специалистов в области преподавания иностранных языков, которые будут способны свободно ориентироваться в информационном поле и непрерывно повышать уровень своей профессиональной подготовки, идя в ногу со временем.

Одной из дисциплин, предусмотренной общей системой профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка

и лингвистов в УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», является дисциплина «Зарубежная литература». В результате ее изучения у студентов должны быть сформированы представления о роли и месте англоязычной литературы в мировой культуре; об основных периодах литературного процесса в Англии и США и о жанровой специфике изучаемых англоязычных произведений; о творчестве известных английских и американских писателей. В рамках изучения дисциплины необходимо сформировать у студентов следующие способности:

- воспринимать художественный текст как совокупность историко-культурных, лингвостилистических, литературных реалий, философских, эстетических и этических концепций;

- различать литературные направления, роды, виды и жанры произведений;

- выделять особенности сюжета, тему и идею произведения.

В результате изучения дисциплины «Зарубежная литература» студент должен не только получить определенные знания, но и научиться определять идейный замысел автора, проблемно-тематическую характеристику произведения и его место в конкретном литературном направлении; проводить лингвостилистический анализ художественного текста; осуществлять филологическую интерпретацию художественного произведения.

При этом содержание учебной дисциплины, формы контроля и технологии обучения направлены не только на приобретение обучающимися теоретических знаний, практических умений и навыков, необходимых для освоения специальности, но и на развитие ценностно-личностного, духовного потенциала обучающихся, формирование у них гражданско-патриотических качеств, готовности к активному участию в экономической, социально-культурной и общественной жизни страны [6].

Изучение дисциплины «Зарубежная литература» предусматривает проведение лекционных и семинарских занятий, при подготовке к которым в последнее время всё чаще используются информационно-коммуникационные технологии.

Так, при проведении лекционных занятий важную роль играют мультимедийные презентации, обеспечивающие наглядное представление учебного материала, визуализацию изучаемых явлений, процессов и взаимосвязей между объектами. Подготовка презентаций занимает достаточно много времени, требуя от преподавателя тщательно структурировать подготовленные текстовые материалы, определить ключевые моменты – опоры, которые не только позволят

логично изложить какие-то факты во время лекционных занятий, но и помогут студентам восстановить эту информацию позже при подготовке к семинарам.

Несомненным положительным моментом мультимедийных презентаций является экономия лекционного времени, хорошая красочная иллюстративность, возможность демонстрации видео- и аудиоматериалов [7].

Мультимедийные презентации позволяют задействовать одновременно слуховой и зрительный канал восприятия, что приводит к увеличению объема усваиваемой информации, позволяет разнообразить процесс обучения, реализовать творческий потенциал студентов [8, с. 116].

При использовании мультимедийных презентаций в ходе лекционных занятий по дисциплине «Зарубежная литература» можно не только продемонстрировать студентам портреты изучаемых писателей и обложки книг, но и показать видеофрагменты известных экранизаций или театрализованных постановок, аудиозаписи художественных текстов (стихотворений или фрагментов прозаических работ), познакомить студентов с кратким содержанием того или иного произведения, воспользовавшись доступными в Интернете анимациями. При этом, однако, не стоит забывать, что студенты не должны превращаться в пассивных слушателей, необходимо сохранять зрительный контакт с аудиторией и поддерживать обратную связь. Вовлекая студентов в дискуссию, побуждая их прилагать определенные усилия для получения информации, можно добиться большего понимания и запоминания излагаемого материала.

Продуманные по своему содержанию мультимедийные презентации, подготовленные для проведения лекционных занятий по дисциплине «Зарубежная литература», позволяют студентам получить необходимые знания по предмету в сжатой форме. Кроме того, мультимедийный продукт может быть предоставлен студенту для самостоятельного повторного изучения и закрепления пройденного материала [9].

При подготовке к семинарским занятиям информационно-коммуникационные технологии также имеют немаловажное значение. Традиционно образование ориентировалось на передачу таких навыков, как навыки логического мышления, решения проблем, эффективной коммуникации, оценивания результатов, распределения времени, управления проектами и сотрудничества, работы в группе [10]. С быстрым распространением ИКТ в образовательной среде к вышеперечисленным навыкам добавляется и информационная грамотность, без которой в настоящее время невозможно становление грамотного специалиста, успешного в будущей профессиональной деятельности.

Н. И. Гендина выделяет следующие компоненты информационной грамотности:

1) получение информации (определение и формулировка потребности в информации; нахождение информации);

2) оценка информации (отбор, извлечение, анализ, синтез информации; организация информации: обобщение и интерпретация информации);

3) использование информации (применение полученной информации, освоение ее как собственного знания, подготовка информационных продуктов) [11].

Как следствие можно отметить, что в рамках семинарских занятий по дисциплине «Зарубежная литература» перед преподавателем стоит важная задача: не только научить рационально искать и эффективно отбирать информацию (что становится всё сложнее, учитывая ее возрастающие объемы), но и критически подходить к оценке такой информации.

Имея в своем распоряжении неограниченные ресурсы сети Интернет (всевозможные онлайн-энциклопедии, справочники, словари, хрестоматии, аудио- и видеоматериалы, тематические веб-сайты), студенты порой демонстрируют неспособность представить должным образом доступную им информацию: выбрать главное и второстепенное, сделать акцент на наиболее релевантных аспектах изучаемой темы, определить надежность используемых источников.

Таким образом, при подготовке заданий к семинарским занятиям по дисциплине «Зарубежная литература» преподаватель должен продумать, какие формы ИКТ могут быть использованы, предложить ряд традиционных и онлайн-источников для поиска информации, определить критерии, которыми будут руководствоваться студенты при обобщении и систематизации материала, а также требования к конечному мультимедийному продукту. Следует учитывать, что информационно-коммуникационные технологии открывают большие возможности для всех участников образовательного процесса, но без их грамотного и рационального использования невозможно добиться значимых результатов. Роль преподавателя остается весьма значимой, именно он должен сделать так, чтобы в рамках изучения дисциплины «Зарубежная литература» студенты не только могли получить узкоспециализированные знания, касающиеся будущей профессии, но и в целом развить практические компетенции, которым помогут им в дальнейшем состояться как профессионалам своего дела.

Среди преимуществ использования информационно-коммуникационных технологий при изучении дисциплины «Зарубежная литература» можно отметить следующие:

- активизация познавательной деятельности студентов за счет решения задач разного уровня сложности;
- индивидуализация обучения;
- диверсификация источников получения информации;
- овладение новыми навыками и умениями.

Иными словами, инструменты ИКТ помогают улучшить организацию обучения и повысить производительность самих студентов [12].

В заключение отметим, что использование информационно-коммуникационных технологий на лекционных и семинарских занятиях по зарубежной литературе открывает большие возможности, рациональное использование которых позволит сделать процесс обучения более эффективным и результативным.

Список использованной литературы

1. Шипнягова, И. Ф. Проведение тестирования с использованием сервиса Master Test как один из эффективных способов проверки знаний обучающихся [Электронный ресурс] / И. Ф. Шипнягова // Мониторинг успеваемости и качества знаний обучающихся. – 2011. – № 2(14). – Режим доступа: <https://magazine.khpi.ru/articles/61/>. – Дата доступа: 09.11.2024.

2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

3. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=34963>. – Дата доступа: 09.11.2024.

4. Малахова, В. Л. Использование интерактивных технологий при обучении иностранным языкам как необходимый фактор образовательного процесса [Электронный ресурс] / В. Л. Малахова // Вестник Белгородского юридического института МВД России. – 2014. – № 2(2). – С. 41–43. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnyh-tehnologiy-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam-kak-neobhodimyy-faktor-obrazovatel'nogo-protssesa/viewer>. – Дата доступа: 09.11.2024.

5. Панина, Е. Ю. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / Е. Ю. Панина, С. М. Левченко // Проблемы романо-германской

филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2021. – № 17. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-na-urokah-inostrannogo-yazyka>. – Дата доступа: 09.11.2024.

6. Зарубежная литература : учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-lib.mslu.by/bitstream/edoc/9757/1/21-Zarubezhnaya-literatura.pdf>. – Дата доступа: 09.11.2024.

7. Якименко, О. В. О применении ИКТ в лекционной практике [Электронный ресурс] / О. В. Якименко. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/12232/1/65%20Якименко.pdf>. – Дата доступа: 09.11.2024.

8. Крайнова, Е. А. Информационно-коммуникационные технологии в системе современного высшего образования [Электронный ресурс] / Е. А. Крайнова, А. В. Тараканов, А. С. Савин // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59–2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-v-sisteme-sovremennogo-vysshego-obrazovaniya>. – Дата доступа: 09.11.2024.

9. Раздобарова, М. Н. Информационные технологии как неотъемлемый инструмент современного образовательного процесса [Электронный ресурс] / М. Н. Раздобарова, Т. Ф. Лысакова. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46469891_90337197.pdf. – Дата доступа: 09.11.2024.

10. Король, Д. Ю. Использование современных информационных технологий в образовании [Электронный ресурс] / Д. Ю. Король // Аналитический обзор международных тенденций развития университетского образования. – 2003. – № 6. – Режим доступа: <https://charko.narod.ru/tekst/an6/4.html>. – Дата доступа: 09.11.2024.

11. Гендина, Н. И. Информационная грамотность и информационная культура личности: Международный и российский подходы к решению проблемы [Электронный ресурс] / Н. И. Гендина // Открытое образование. – 2007. – № 5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-gramotnost-i-informatsionnaya-kultura-lichnosti-mezhdunarodnyu-i-rossiyskiy-podhody-k-resheniyu-problemy>. – Дата доступа: 09.11.2024.

12. Даурова, Н. З. Современные информационные и коммуникационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / Н. З. Даурова, Л. Т. Тлехурай-Берзегова, Е. А. Бюллер, И. Р. Хотова // The Scientific Heritage. – 2020. – № 53-3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-informatsionnye-i-kommunikatsionnye-tehnologii-v-obrazovanii>. – Дата доступа: 09.11.2024.

Е. В. Поборцева

ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена изучению основных аспектов онлайн-обучения грамматике иностранного языка (английского). Изучая иностранный язык онлайн, студенты получают простой и быстрый доступ к любым материалам по заданной теме. Они также сами выбирают, когда и в каком месте обучаться. Получение знаний через Интернет позволяет студентам осваивать сложные грамматические конструкции и темы быстрее и эффективнее. Метод онлайн-обучения может также быть альтернативным методом для самодисциплинированных и мотивированных студентов, которые хорошо организованы и умеют хорошо управлять своим временем.

Ключевые слова: *онлайн-обучение, навыки, грамматика, Интернет, изучение, упражнения.*

В современном мире и повседневной жизни знание иностранных языков становится все более необходимым и востребованным. Для каждого языка, независимо от последовательности их изучения, возможно знание на высоком, среднем и повседневном (бытовом) уровне [1, с. 8].

Обучение иностранному языку невозможно без такой его части, как грамматика, которая является важным разделом языковой учебной программы на всех уровнях образовательной системы. Обучающиеся практически всегда с трудом осваивают различные грамматические явления, допуская вначале много ошибок в письменной и устной речи.

Грамматика образует основную структуру любого языка. «Под грамматическим уровнем языка понимаются синтаксические закономерности организации текстов из слов, синтагм и предложений, а также правила слово- и формообразования. Грамматика имеет первостепенное практическое значение, так как с ее помощью обеспечивается формирование умений устного и письменного общения» [2, с. 305]. Использование неправильного времени или неправильного порядка слов может изменить смысл целого предложения, что вызывает проблемы во взаимном общении. Это приводит к тому, что говорящего не понимают и в этом случае весь логический смысл

высказывания может быть потерян. Например, при изучении английского языка трудно различаются учащимися временные формы глаголов, особенно формы перфекта и продолженных времен, которых нет в русском языке. Для русскоязычных учащихся обилие временных форм, а также связанное с ним такое явление, как согласование времен, не может не представлять трудностей и не способствовать появлению ошибок [3, с. 71].

При обучении наиболее эффективным является активное использование иностранного языка на протяжении всего занятия. Это способствует увеличению количества ситуаций, когда ученики общаются на английском языке, что в свою очередь способствует мотивированию учеников, развитию навыков понимания речи на слух и заставляет думать на иностранном языке.

Наряду с традиционными способами обучения иностранным языкам в последнее время особенно широкое распространение получило онлайн-обучение. Такой вид приобретения знаний можно также использовать и для преподавания грамматики как неотъемлемого элемента любого иностранного языка.

Любое онлайн-обучение может быть практико-ориентированным. С этой целью используется проектная методика, моделирование реальных речевых ситуаций, в которых слушателю нужно принять решение, а также внедряются практические занятия, построенные на создании и разборе кейсов, что дает возможность получить лучшие результаты и вызывает неподдельный интерес у слушателей.

Следует отметить, что структуру онлайн-занятия по грамматике можно разделить на три этапа: презентация, практика и воспроизведение. Одним из лучших способов помочь студентам достичь высоких результатов в понимании и осмыслении различных грамматических структур – это вовлечение в моделирование различных ситуаций с использованием заданных конструкций, составление диалогов и мини-рассказов.

На этапе презентации нового грамматического материала при онлайн-обучении можно широко использовать различного рода таблицы и схемы, что может помочь быстрейшему запоминанию и пониманию. На этапе практики студентам можно предложить онлайн-упражнения, квесты, викторины, мини-тесты для тренировки заданных конструкций, отработки и закрепления умений и навыков. Для онлайн-упражнений можно использовать различные виды тренировки, включая многоуровневые тесты на выбор, на дополнение структур, продолжение и трансформацию. Их цель – «автоматизация введенного материала в условиях учебной ситуации. В сравнении

с упражнениями предыдущей группы они, оставаясь тренировочными, ставят перед учащимися в процессе их выполнения определенные речемыслительные задачи, связанные с выбором формы высказывания в зависимости от содержания задания» [3, с. 281].

При онлайн-обучении можно использовать интерактивные справочные инструменты, различные приложения и платформы для удобства обучающихся.

Следует заметить, что онлайн-обучение занимает больше времени. В онлайн-контексте отдельные ученики часто имеют неограниченный доступ к своим репетиторам по электронной почте, и это может привести к недопониманию со стороны обучающихся, имеющих нереалистичные ожидания от своих преподавателей с точки зрения времени отклика и доступности. Чтобы избежать таких моментов, в начале обучения стоит оговорить время, установленное для преподавателя, чтобы ответить на онлайн-работу учащихся или электронные письма. Перед началом любого процесса стоит разработать и создать различные интерактивные задания.

Заметим, что при онлайн обучении более одного человека целесообразным будет создание интернет-сообщества, которое предоставит учащимся возможность взаимодействовать друг с другом и узнать друг друга в социальном плане с самого начала курса. Обучение грамматике происходит совместно с обучением устной и письменной речи. «Лингвистические и психологические исследования речевой деятельности свидетельствуют о том, что устная и письменная формы общения, при всех присущих им особенностях, не являются обособленными системами, равно как рецептивные и продуктивные виды общения» [5, с. 32].

Таким образом, можно отметить стремительный рост популярности и распространения онлайн-обучения иностранным языкам, в частности грамматики в любой стране, так как это дает возможность студентам получать знания дистанционно и отрабатывать навыки, не отрываясь от основного вида деятельности.

Список использованной литературы

1. Родина, Н. М. Методика обучения дошкольников иностранному языку: учебное пособие / Н. М. Родина, Е. Ю. Протасова. – М. : Гуманитар. изд. центр Владос, 2010. – 210 с.

2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-в и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Изд. 3-е, стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

3. Методика обучения иностранным языкам (учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н. И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»). – Казань : КФУ, 2016. – 189 с.

4. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Филомантис, 2006. – 480 с.

5. Бредихина, И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности : учеб. пособие / И. А. Бредихина ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018 – 104 с.

УДК 37.018.4:004.8

И. А. Хорсун

**ОЧНОЕ И ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ
В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА:
ПОИСК ПРАВИЛЬНОГО БАЛАНСА**

В данной статье рассматривается проблема очного и онлайн-обучения, обусловленная значительными достижениями в области искусственного интеллекта. Основное внимание уделено преимуществам и недостаткам данных видов обучения. Показано, что только синергия элементов очного и онлайн-обучения будет результативна, поскольку абсолютная замена традиционного обучения в классе онлайн-обучением приведет к потере социального взаимодействия, что может повлиять на мотивацию обучающихся, обратную связь и сотрудничество.

Ключевые слова: *онлайн-обучение, виртуальная реальность, искусственный интеллект, образование, аналитические способности, самодисциплина.*

В последние годы обучение и развитие претерпевают существенные изменения, во многом обусловленные достижениями в области искусственного интеллекта (ИИ). Поэтому подход к обучению должен развиваться в соответствии с меняющимися целями, поведением и отношением обучающихся, а также растущим акцентом на стратегиях, ориентированных на навыки, которые поддерживаются работодателями по всему миру.

Традиционные методы обучения адаптируются для включения иммерсивных методов и инструментов, таких как микрообучение, адаптивное обучение, дополненная реальность (AR), виртуальная реальность (VR) и геймификация. Инструменты ИИ играют решающую роль в повышении эффективности программ обучения. Организации, интегрирующие ИИ в свои обучающие программы, отмечают значительные улучшения, включая повышение эффективности, более высокую производительность и более оптимизированные процессы. Инструменты ИИ также помогают повысить безопасность на рабочем месте, выявляя риски и предлагая проактивные решения, одновременно снижая сложность за счет автоматизации рабочих процессов обучения.

Генеративный ИИ знаменует собой кардинальный сдвиг в обучении и развитии, предлагая персонализированную адаптивность в реальном времени наряду с иммерсивным обучением. Для тех, кто заинтересован в интеграции ИИ в свою корпоративную стратегию обучения, определение правильной отправной точки может быть сложной задачей. В этой статье будет рассмотрена роль ИИ в обучении и определены оптимальные моменты для его внедрения.

ИИ становится неотъемлемой частью программ обучения, предлагая ряд инструментов, предназначенных для повышения эффективности и результативности. Например, можно создавать персонализированные пути обучения на основе индивидуального прогресса и предпочтений, что позволяет учащимся взаимодействовать с контентом в своем собственном темпе. Чат-боты ИИ также становятся ценными ресурсами, предоставляя мгновенную поддержку и разъяснения для пользователей, у которых могут быть вопросы или которым нужна помощь. Кроме того, расширенная аналитика может отслеживать вовлеченность и результаты учащихся, что упрощает выявление областей для улучшения.

Несмотря на эти достижения, предложения по обучению на основе ИИ все еще находятся в стадии разработки. Многие программные приложения для ролевых игр, которые обещают иммерсивное взаимодействие, часто не оправдывают ожиданий в критических областях, таких как точная обработка определенной терминологии в сценариях переговоров. Другие могут предоставлять подробный анализ и рекомендации, однако их результаты могут быть несовершенными или вводящими в заблуждение. Кроме того, некоторые инструменты ИИ представляют нереалистичные или неинтересные визуальные эффекты, которые отвлекают от общего опыта. Администраторы обучения часто оказываются в ситуации, когда им приходится балансировать между

двумя гранями: им нужна достаточная гибкость в инструментах ИИ, чтобы адаптировать их для конкретных случаев использования, не становясь при этом слишком сложными или громоздкими.

Для обучения ведению переговоров, в частности, такое приложение, как инструмент ведения переговоров *ChatGPT*, может предоставить полезные сведения, но он также, как правило, предоставляет информацию с уровнем достоверности, который не всегда может быть точным. Хотя ИИ может служить полезным помощником, его не следует рассматривать как замену человеческого опыта, особенно в ситуациях, где репутация и установление отношений имеют первостепенное значение.

С другой стороны, онлайн-обучение предлагает несколько преимуществ, которые делают его привлекательным вариантом для многих организаций. Масштабируемость и экономическая эффективность часто являются основными проблемами, особенно для предприятий с географически распределенными командами. Онлайн-обучение может охватить большую аудиторию без логистических проблем, связанных с очными сессиями, что упрощает организациям предоставление последовательного обучения в разных местах [1].

Кроме того, онлайн-обучение хорошо подходит для контента, который может быть эффективно доставлен в формате подходящего темпа. Когда учащиеся могут взаимодействовать с материалами на своих собственных условиях, они могут более тщательно усваивать информацию и применять ее при необходимости. Такая гибкость особенно привлекательна для обучающихся, которые предпочитают учиться в своем собственном темпе.

Однако онлайн-обучение не лишено своих проблем. Учащимся может не хватать социального взаимодействия, что может повлиять на их мотивацию, обратную связь и сотрудничество. Технические вопросы, такие как доступность и надежность Интернет-соединения, совместимость и функциональность устройств и платформ, а также безопасность и конфиденциальность данных и информации, также могут быть проблемой. Кроме того, онлайн-обучение требует от учащихся высокого уровня самодисциплины и ответственности, поскольку им приходится управлять своим временем, ресурсами и прогрессом, а также преодолевать отвлекающие факторы и прокрастинацию. Учащиеся с разными стилями обучения и предпочтениями, например, те, кто предпочитает практическое, экспериментальное или кинестетическое обучение, или те, кому нужно больше руководства и поддержки, могут посчитать онлайн-обучение сложным.

Баланс между очным и онлайн-обучением предлагает оптимальный подход к обучению. Очное обучение необходимо на начальных этапах, когда учащиеся получают базовые знания, понимают процессы и сталкиваются с практическими демонстрациями. Это иммерсивное обучение в реальном времени гарантирует, что учащиеся могут видеть и выполнять задания напрямую, способствуя более глубокому пониманию. Однако интеграция таких технологий, как виртуальная реальность (VR), в процесс обучения улучшает сам процесс, позволяя участникам практиковаться в безопасной, контролируемой среде.

Виртуальное обучение позволяет практиковаться по требованию, снижает стоимость ошибок и предлагает более доступный способ наращивания уверенности перед возвращением к очным приложениям. Многие компании успешно комбинируют эти методы, используя VR для имитации работы машин, чтобы учащиеся могли оттачивать свои навыки, прежде чем применять их в реальных ситуациях.

Кроме того, очное обучение имеет жизненно важное значение для сплочения команды и укрепления межличностных отношений. Такое взаимодействие не только усиливает сотрудничество, но и создает благоприятную среду, которая поощряет открытое общение и доверие между членами команды. В ситуациях обучения, когда немедленная обратная связь и разъяснения имеют решающее значение, очные форматы позволяют участникам задавать вопросы и получать рекомендации в режиме реального времени, что значительно улучшает результаты обучения.

Однако очное обучение также имеет свои ограничения. Например, оно может быть негибким и неудобным из-за доступности и местоположения преподавателей, мест проведения и учащихся. Кроме того, оно может быть дорогостоящим и неэффективным, что делает его менее доступным и масштабируемым для организаций. Кроме того, качество и стандарты очного обучения могут различаться в зависимости от квалификации и опыта преподавателя. Оно может быть скучным или подавляющим для учащихся в зависимости от продолжительности, интенсивности и сложности обучения, а также подачи и презентации преподавателей [2].

Проблема для организаций заключается в поиске правильного баланса между очным и онлайн-обучением. Оба способа имеют свои сильные и слабые стороны, и смешанный подход часто может дать наилучшие результаты. Используя инструменты ИИ для дополнения очного обучения, организации могут создать комплексный опыт обучения, который учитывает разнообразные потребности и предпочтения в обучении.

Например, аналитика на основе ИИ может информировать об очных сеансах обучения, адаптируя контент на основе уникальных требований каждой группы. И наоборот, очные сеансы могут знакомить с концепциями, которые затем изучаются далее в онлайн-формате, что позволяет продолжать обучение и закреплять полученные знания.

При выборе и реализации наилучшего метода предоставления обучения необходимо учитывать различные факторы, такие как цели обучения, целевая аудитория, бюджет, ресурсы и критерии оценки. Чтобы принять наилучшее решение, рекомендуется провести анализ потребностей в обучении, чтобы выявить пробелы, цели и ожидания от обучения, а также характеристики, предпочтения и готовность учащихся. Кроме того, необходимо сравнить плюсы и минусы онлайн- и очного обучения и рассмотреть смешанный или гибридный подход, чтобы объединить сильные стороны и минимизировать слабые стороны обоих. Необходимо использовать различные инструменты и методы для предоставления учебного контента и взаимодействия, а также для удовлетворения различных стилей и предпочтений обучения. Далее оценить и улучшить обучение, собирая и анализируя отзывы и данные от учащихся, преподавателей, а также проанализировать результаты обучения и внести корректировки по мере необходимости.

Поскольку технология ИИ продолжает развиваться, потенциал для трансформации опыта обучения огромен. Однако важно помнить, что ИИ – это инструмент для улучшения человеческих возможностей, а не их замена. Хотя мы, возможно, приближаемся к будущему, в котором ИИ сможет воспроизводить определенные человеческие взаимодействия, на данный момент по-прежнему важно поддерживать человеческий элемент в обучении, особенно в ситуациях, где важны отношения и репутация. Разумно интегрируя очное и онлайн-обучение, организации могут использовать сильные стороны каждого подхода для создания более эффективной и увлекательной среды обучения.

Список использованной литературы

1. Крутов, Д. И. Технологии и внедрение виртуальной реальности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://trends.rbc.ru/trends/education/64de026d9a79475dba6b9269>. – Дата доступа: 11.03.2024.
2. Hoveyan, S. Как использовать искусственный интеллект в онлайн-образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://uteach.io/ru/articles/ai-in-online-learning-ru>. – Дата доступа: 18.04.2024.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

УДК 811'42'38:398.92:070(=133.1)

Е. М. Базулько

ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ЗАГОЛОВКАХ ФРАНЦУЗСКОЙ ПЕРИОДИКИ

Статья посвящена выявлению и систематизации наиболее употребляемых случаев окказиональных преобразований фразеологических единиц в заголовках французской периодики, а также определению оказываемого влияния измененных фразеологических единиц на прагматический потенциал заглавия. Данное исследование показывает, что журналисты французской периодики все больше прибегают к использованию фразеологических единиц, которые модифицированы как синтаксически, так и лексически, так как это помогает передать новизну ранее известной фразеологической единицы, привлечь внимание самого читателя, а также усиливает яркость заголовка.

Ключевые слова: *заголовок, фразеологическая единица, преобразования фразеологических единиц, модификация фразеологических единиц, стилистический прием, прагматика, экспрессивность, новизна, журналистский дискурс.*

С момента появления средств массовой информации, используемый в них язык стал привлекать немалое внимание. Изучение и анализ используемого языка в журналистике является наглядным примером и значимым отражением всех уровней развития языка. Сам же язык, применяемый в средствах массовой информации, как консервативен, так и изменяем, то есть варьируем.

Как правило, язык в журналистике полон готовых оборотов речи (клишированные конструкции, нередко переходящие в штампы). В таком языке часто встречается специальная лексика (терминология различных сфер деятельности, профессиональные жаргонизмы, номенклатуры). Но если необходимо привлечь особое внимание читателя, пресса прибегает к экспрессивно-окрашенным элементам [1, с. 250].

При подготовке материала для периодики, автор преследует, как правило, следующие цели: передать само сообщение и оказать воздействие на читателя. Несмотря на то, что средства массовой информации прежде всего несут послание обществу, у них всегда есть главная задача: невозможно полностью освободить передачу информации от элементов идеологического, пропагандистского воздействия на аудиторию.

Чаще всего информирование самого читателя происходит прямым или же скрытым выражением оценки, определенными языковыми средствами и речевыми приемами, которые вызывают у него конкретную реакцию на данное содержание [2]. Другими словами, манипулятивный потенциал журналистского текста очевидно высок и обнаруживается в каждом его структурном компоненте, в том числе и заголовке.

Заголовок – важнейший элемент газетной статьи в современной периодике. Он несет главную идею того текста, которого предстоит прочесть в самой статье, а также формулирует представление об идеи автора, помогает читателю сформировать развитие и исход изложенных событий [3, с. 226].

Однако главными задачами заголовка являются проявление интереса и эмоциональной привязанности к данной статье, следовательно, побуждение читателя к прочтению материала. Таким образом, заголовкам журналистских статей отводится особая роль в деле воздействия на читателя. Заголовки нацелены на то, чтобы мгновенно увлечь адресата.

Такое требование к заглавиям обусловлено современными условиями развития средств массовой информации, которые побуждают современную периодику завоевывать своего читателя, т. е. оставаться всегда актуальными, интересными, непохожими на других. При постоянно растущем разнообразии изданий сегодняшний читатель делает выбор в пользу той периодике, которая лучше и эффективнее привлекает его внимание [3, с. 227].

Проводя данное наблюдение, следует отметить, что одним из главных приемов, который применяется в заголовках статей периодики для того, чтобы оказать воздействия на читателя, является использование **фразеологизмов**. Фразеологическая единица представляет собой особый тип языкового знака и, как всякий знак, она характеризуется тремя аспектами: формой, содержанием и функционированием (употреблением). Отличительной чертой фразеологической единицы является то, что она асимметрична. Ни в одной области языка не проявляется асимметрия языкового знака так, как во фразеологии, что, несомненно, связано с более сложной лексико-грамматической структурой её объекта [4, с. 338].

К отличительной особенности фразеологических единиц стоит отнести их использование в преобразованном, модифицированном, трансформированном виде. Под **фразеологической трансформацией**, в рамках настоящей статьи понимается любое отклонение от узуальной формы фразеологизма, то есть окказиональное (индивидуально-авторское) преобразование последнего. При этом трансформациям может подвергаться как структура, так и семантика фразеологизма.

Несмотря на семантические или структурные изменения, фразеологическая единица сохраняет свою внутреннюю форму (т. е. исходный буквальный смысл) благодаря своей относительной устойчивости. Так, трансформированный фразеологизм *quand les poubelles auront des dents* ‘когда у мусорных баков появятся зубы’ (от исходного фразеологизма *quand les poules auront les dents* ‘когда рак свистнет’) был обнаружен в газете “Le Figaro”. Он подвергся изменениям с целью реализации соответствующих прагматических целей автора газетного текста, одной из которых является привлечение и удержание внимания читателя, что особенно актуально в современных условиях жесткой конкуренции между журналистами, печатными и онлайн изданиями.

Активное использование приема фразеологических трансформаций в медийном дискурсе легко объяснимо: газетно- и журнально-публицистический стиль периодики находится в постоянном поиске стилистических средств художественной выразительности [5, с. 251]. Так как использование новых слов или оборотов довольно таки ограничено, следовательно, часто востребованным является окказиональные преобразования уже имеющихся в языке фразеологические единицы.

Этот прием является довольно таки удобным и практичным для привлечения внимания читателей к периодике. Фразеологическая единица, будучи хорошо узнаваема и обладая образностью, сразу обращает на себя внимание. Затем читатель пробует осмыслить явный или тайный смысл окказионально преобразованного фразеологического оборота, а также распознать скрываемый за ним образ и, в итоге, догадаться о содержании данной статьи в целом [3, с. 228].

Такой статус фразеологических трансформаций как эффективного средства воздействия на адресата обуславливает определенный исследовательский интерес к данному стилистическому приему, в связи с чем наша статья посвящена выявлению и характеристике основных разновидностей фразеологических трансформаций, задействованных в заголовках газетных статей. Решение данного вопроса может помочь более глубоко и широко познать феномен манипулятивной и персуазивной коммуникации, способствовать поиску способов и приемов оптимизации общения.

Нами были проанализированы заголовки статей из интернет-версий такой французской периодики, как – “Le Figaro”, “Le Monde”, “Le Parisien” и “Liberation”. Выбор французских газет в качестве объекта анализа мотивирован тем, что французский язык средств массовой информации обладает гораздо большей образностью, чем соответствующий пласт русского языка, поэтому переводчик в первую очередь должен обращать внимание на это при переводе [6, с. 92]. Для перевода фразеологизмов важно учитывать не только их экспрессивно-оценочный и эмотивный аспекты, но и степень их семантической (смысловой) спаянности и их функцию в тексте.

Как показывают результаты данного исследования, все фразеологические трансформации можно условно разделить на лексико-синтаксические и семантические. Остановимся на каждом из этих типов подробнее.

1. Лексико-синтаксические трансформации.

Лексико-семантические трансформации фразеологизмов предполагают добавление, опущение или разрыв лексических компонентов, что приводит к удлинению, укорачиванию или изменению синтаксической структуры устойчивого выражения.

Исходя из данного исследования **прием включения** во фразеологическую единицу дополняющих элементов является самым часто встречаемым в периодике на французском языке и привносит новый информационный характер. Этот элемент несет конкретную семантику для фразеологического оборота, поэтому читатель уже предвидит содержание данной статьи.

Так, в качестве примера можно проанализировать следующий заголовок статьи: “*Marquinhos aux fans du PSG: “Notre heure de gloire viendra”*” – ‘Маркиньос фанатам ПСЖ: «Придёт и наш час славы»’. Во фразеологической единице *notre heure viendra – и на нашей улице будет праздник, мы ещё себя покажем* добавленное **существительное “gloire”**, которое сужает его смысл. Оказиональное преобразование устойчивого фразеологического оборота конкретизирует слова бразильского футболиста, выступающего за французский футбольный клуб ПСЖ Маркиньоса, которые он адресовал своим болельщикам после обидного поражения команды в 1/8 финала Лиги чемпионов в 2019 году. Таким образом, данное существительное, берет на себя главную как смысловую, так и экспрессивную нагрузку, что оказывается совершенно непредсказуемым для самого читателя [3, с. 228].

Можно рассмотреть еще один пример заголовка, где во фразеологическую единицу заголовка статьи вклинивается **прилагательное**:

“*Comme un poisson rouge dans l'eau (de son refuge)*” – ‘Как золотая рыбка в воде (своего убежища)’. В данном заголовке происходит окказиональное преобразование фразеологизма *comme un poisson dans l'eau* – как рыба в воде, чувствовать себя непринужденно, свободно». Появление прилагательного “*rouge*” сужает значение слова “*poisson*” – так в статье рассказывается о золотых рыбках, которые, по мнению биологов Парижского океанариума, не должны жить в небольших круглых аквариумах («декоративных тюрьмах»), в которых они обычно находятся у любителей рыбок [3, с. 228]. Следовательно, окказиональное преобразование фразеологизма привело к потере его изначального смысла и даже к появлению совершенно противоположного значения.

Редукция (эллипсис) – это часто встречаемый синтаксический способ окказионального преобразования фразеологической единицы во французской периодике. При редукции сокращается структура фразеологической единицы, так как опускается какой-то его компонент. Чаще всего такое происходит с глаголом ведь он является структурным ядром самой фразеологической единицы и имеет смысловую нагрузку. Опускание глагола не оказывает влияние на семантику устойчивой фразеологической единицы, но делает ее более емкой и броской [3, с. 229].

Так, в заголовке статьи “*Procès du quai de Valmy: le mauvais quart d'heure du témoin policier*” – ‘Суд на набережной Вальми: неприятная минута свидетеля из полиции’ автор использует устойчивое выражение, но в усеченном виде *passer un mauvais quart d'heure* – пережить неприятную минуту. Опускание глагола “*passer*” никак не меняет семантику фразеологизма, но придает динамичность самому заголовку статьи. Под «неприятной минутой» автор подразумевает допрос полицейского в суде. Заголовок не дает нам представление, о чем будет сама статья, но вызывает интерес у читателя к прочтению.

Стоит отметить, что для создания яркого заголовка не редким языковым явлением, к которым прибегают авторы французской периодики, является как усечение одной из лексем фразеологической единицы, так и добавление нового компонента.

В качестве примера можно привести следующий заголовок статьи “*L'argent fait (un peu) le bonheur*” – ‘Счастье (немного) в деньгах’. При окказиональном преобразовании фразеологической единицы *l'argent ne fait pas le Bonheur* – не в деньгах счастье автор добавляет новый компонент, это **наречие** “*un peu*”, а также меняет отрицательную конструкцию на утвердительную. Таким образом, заголовок ярко передает содержание самой статьи, в которой говорится

о результатах опроса, проведенного Национальным институтом статистики и экономических исследований Франции, по поводу факторов, влияющих на качество жизни французов. Благодаря этому автор прежде всего обратил внимание на главную мысль статьи, а также усилил эмоциональную окраску заглавия чтобы читатель заинтересовался её содержанием.

Дистантное расположение компонентов фразеологической единицы связано с их смысловым выделением, обособлением и также широко применяется в окказиональных фразеологизмах французской прессы.

Так, в заголовке статьи “*Hamilton va-t-il finir par se mettre tout le monde de la F1 à dos?*” компоненты фразеологической единицы *se mettre à dos* – *настроить кого-либо против себя* расположены дистантно чтобы подчеркнуть результаты, к которым приведет поведение участника Формулы 1 Л. Гамильтона.

При **замене** одного лексического компонента фразеологического оборота на другое с сохранением синтаксической структуры происходит актуализация фразеологизма и создается новый образ [3, с. 229]. В примере “*Visio-boulot-dodo... Chroniques de nos vies confinées*” – ‘*Видео-работа-сон... Хроники нашей жизни в самоизоляции*’. Происходит окказиональное преобразование хорошо знакомой фразеологической единицы *métro-boulot-dodo*” (метро-работа-сон – вот и вся жизнь). Автор рассматривает рассуждения французов о самоизоляции из-за коронавируса. Некоторые перешли на удаленную работу, и их жизнь – одни сплошные видеоконференции, а не ежедневные поездки на метро. такая авторская модификация фразеологизма помогает привлечь внимание читателя неожиданным и актуальным образом.

В других заголовках **замена** компонента возвращает прямой смысл устойчивой единице. Например: “*Quand les pouelles auront des dents*” – ‘*Когда у мусорных баков появятся зубы*’. В этом заголовке приводится пример использования хорошо известного фразеологизма *quand les poules auront les dents* – *когда рак свистнет*, буквальный перевод – *когда у кур появятся зубы*. Поменяв “*les poules*” на “*les pouelles*”, автор пытается заинтриговать читателя, однако идея такого заголовка становится понятна только тогда, когда статья прочитана. Во французской коммуне Барсак запустили так называемый «куриный план», согласно которому жителям по минимальной цене будут продавать специально выращенных кур, питающихся отходами, что позволит сэкономить бюджетные деньги на сборе мусора [3, с. 229]. Следует отметить, что в данном примере также присутствует процесс дефразеологизации, т. к. устойчивая фразеологическая единица утратила свой изначальный смысл.

2. Семантические трансформации.

Под *семантической трансформацией* следует понимать наполнение устойчивой фразеологической единицы новым содержанием при этом сохраняется как грамматическая, так и лексическая целостность. Семантическая трансформация встречается довольно редко в языке французской периодики, так как для идентификации семантических преобразований очень важен контекст, т. е. сам текст статьи. Ведь если читателя не привлечь ярким заголовком, то он может не дойти до прочтения самого содержания статьи.

В качестве примера можно проанализировать следующее заглавие: “*Au jardin ce week-end: c'est bientôt la fin des haricots*” – ‘*В эти выходные в саду: последние дни посева бобов!*’ Автор прибегает к использованию в этом заголовке устойчивой фразеологической единицы *la fin des haricots* (*конец всему, полный крах*). Но в самом содержании данной статьи нет ничего криминального или сенсационного. Автор текста, инженер-агроном, дает свои советы и рекомендации по посеву и уходу за зелеными бобами, т. е. все компоненты устойчивого выражения употребляются в своем прямом значении [3, с. 229]. Главной идеей в таком заголовке было вызвать любопытство читателя и привлечь его внимание к этой статье.

Одним из видов семантической трансформации следует считать явление двойной актуализации. *Двойная актуализация* (в других терминах: фразеологический каламбур, буквализация значений компонентов фразеологизма, дефразеологизация) – это «совмещение фразеологического значения оборота и его обратной основы и внутренней формы», т. е. использование устойчивого словосочетания одновременно и в прямом и в переносном смысле.

Например: “*Cette victoire fait du bien au coeur, à l'équipe, aux supporters, à tout le club*”. Устойчивое выражение в данном примере *fait du bien au coeur* выступает как в прямом, так и в переносном смысле (*безумно приятно*). Так, спортивная победа и *радует сердце* и *хорошо влияет* на его тренировку. Используя данный фразеологизм в статье, автор подчеркивает важность таких побед, как для морального духа спортсменов, так и для их физического состояния.

Индивидуально-авторские преобразования фразеологизмов характеризуются яркостью и смысловой двуплановостью. Зачастую они используются чтобы передать мнение автора о данной информации или же для того, чтобы сам читатель сделал свои выводы о только что прочитанной информации.

Еще одним видом семантического способа окказионального преобразования фразеологической единицы является *омонимия*.

В заголовке статьи используется модифицированный фразеологический оборот с присущими ему компонентами, но читатель понимает, что некоторые из них имеют другую семантику.

Например: “*Quelle “Mouche” vous pique, MrCronenberg?*” – ‘Какая «Муха» вас укусила, мистер Кроненберг?’ В данном заголовке автор обыгрывает устойчивое выражение *quelle mouche te piques?* – *какая муха тебя укусила?* В действительности под словом “*Mouche*” имеется в виду фильм режиссера Дэвида Кроненберга, снятый двадцать лет назад. И вот теперь он собирается представить в Париже оперу “*The Fly*” по мотивам своего фильма. Используемый в заголовке фразеологизм привлекает внимание читателей и может служить определенного рода рекламой для премьеры оперы [3, с 230]. Подобный заголовок не может остаться незамеченным адресатом, так как является достаточно ярким, интересным и интригующим.

Таким образом, авторские преобразования фразеологизмов отличаются видовым разнообразием, что свидетельствует об их широких прагматических возможностях и статусе эффективного средства воздействия на интеллектуальную и эмоциональную сферу адресата.

В ходе исследования нами были выявлены следующие более частотные трансформации в заголовках газетных статей: лексико-синтаксические, поскольку они легко интерпретируются читателем и не вызывают затруднений при декодировании.

Что касается семантических фразеологических трансформаций, то они не так активно используются авторами газетных статей, так как для их корректного применения требуется больше когнитивных усилий со стороны адресата, хорошее знание фразеологического фонда языка и основных контекстов употребления того или иного фразеологизма.

Список использованной литературы

1. Казак, М. Ю. Об основных тенденциях развития языка СМИ / М. Ю. Казак // Журналистика и медиаобразование в XXI веке : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф., Белгород, 25–27 сент. 2006 г., Белгород, 2006. – С. 249–253.

2. Киттлер, Ф. Оптические медиа: Берлинские лекции / Ф. Киттлер. – М. : Логос; Гнозис, 2009. – 271 с.

3. Юрина, Е. А. Трансформация фразеологизмов в заголовках французской прессы / Е. А. Юрина // Филол. науки. Вопр. теории и практики. – 2020. – Т. 13. – Вып. 10. – С. 226–231.

4. Золотых, Л. Г. Фразеологические единицы в организации газетного дискурса / Л. Г. Золотых // Журналистика и медиаобразование в XXI веке : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф., Белгород, 25–27 сент. 2006 г. – Белгород, 2006. – С. 337–342.

5. Оломская, Н. Н. К вопросу о жанровой классификации медиадискурса / Н. Н. Оломская // Научный диалог. – 2013. – № 5 (17) : Филология. – С. 250–259.

6. Новикова, Т. П. Фразеология в современном французском языке и пути ее исследования / Т. П. Новикова // Спецкурсы по романской филологии : сб. учеб.-метод. материалов каф. роман, филологии. – Саратов, 2003. – Вып. 2. – С. 90–100.

УДК 811.111'42:398.92

Н. В. Берещенко, О. А. Дегтярёва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

В данной статье рассматривается вопрос важности изучения использования фразеологизмов в текстах медийного дискурса новостных каналов YouTube. Современная языковая личность живет в пространстве медиа текстов, являющихся продуктом речевой деятельности вокруг определённых социально-значимых тем. Благодаря своей экспрессивности и образности, фразеологизмы являются неотъемлемой частью медиатекстов. Изучение медиа текстов является основой для формирования представления о том, как реальность конструируется и репрезентируется в средствах массовой информации.

Ключевые слова: *фразеологизмы, идиомы, медиалингвистика, медиатекст, медиадискурс, новостные каналы, YouTube, прагматический аспект, воздействие на аудиторию.*

Фразеологизмы часто используются авторами для доступной передачи информации адресату в различных видах коммуникации. Идиомы вызывают яркие ассоциации, апеллируют к эмоциям и способствуют созданию образа события, персонажа, страны, поскольку они оценочно маркированы. Изучение функционирования фразеологических единиц в текстах СМИ является актуальным направлением

в медиалингвистике, дисциплине которая возникла в результате активного изучения лингвистических особенностей медиаязыка, объектом изучения которой является язык медиатекстов [1]. Становление и развитие медиалингвистики как направления современного языкознания обусловлено как языковыми факторами, так и информационно-технологическими и социокультурными сферами общественной жизни. Развитие информационно-коммуникационных технологий и формирование единого информационного пространства как виртуальной среды текстового общения способствовало становлению и научному осмыслению языка СМИ, изучению его функционально-стилистических особенностей и внутренней структуры [2, с. 186].

Рассмотрим понятия дискурса, медийного дискурса (масс-медийного, медиадискурса) и медиатекста подробнее. В современной лингвистике исследование дискурса является важным для изучения различных процессов коммуникации, с целью обмена информацией. Несмотря на многочисленные работы в области дискурсологии, среди ученых до сих пор нет единства в подходе к определению термина «дискурс». Приведем некоторые примеры определения понятия «дискурс». Так, В. З. Демьянков определяет дискурс как «произвольный фрагмент текста, состоящий более чем из одного предложения или независимой части предложения» [3, с. 76]. В. Г. Борботько под дискурсом понимает текст, состоящий из коммуникативных единиц языка – предложений и их объединений в более крупные единства, находящиеся в непрерывной внутренней смысловой связи, что позволяет воспринимать его как цельное образование [4, с. 8]. В. И. Карасик отмечает, что дискурс – это текст, погруженный в ситуацию реального общения [5, с. 6]. От собственно текста дискурс отличается тем, что он подчеркивает динамический характер языкового общения, которое разворачивается во времени, а текст является преимущественно статическим объектом, результатом языковой деятельности [6, с. 340]. Разнообразие понимания термина дискурс приводит к существованию многочисленных классификаций его типов в зависимости от сферы функционирования, коммуникативной ситуации и прагматических целей. В. И. Карасик выделяет два основных типа дискурса: **персональный**, представляющий говорящего как личность, и **институциональный**, характеризующий говорящего как представителя определенного социального института. В свою очередь институциональный дискурс включает в себя политический, юридический, деловой, дипломатический, рекламный, деловой, научный и другие типы.

В. И. Карасик отмечает, что институциональный дискурс исторически изменчив, т. е. с исчезновением общественного института как особой культурной системы, происходит растворение и собственного исчезающему институту дискурса как целостного типа общения. Например, в современном обществе вряд ли можно установить охотничий дискурс. Ядром институционального дискурса является общение базовой пары участников коммуникации – учителя и ученика, священника и прихожанина, ученого и его коллеги, журналиста и читателя, комментатора и слушателя или зрителя [7, с. 195].

Поскольку современный человек существует в мире, который создан средствами массовой информации, по мнению многих исследователей, наиболее динамично развивающимся видом дискурса по праву считается **медиадискурс**, поскольку он представляет собой совокупность различных средств коммуникации и способов передачи информации, образующих медиасреду, которая, вследствие отсутствия информационных границ, обладает способностью меняться, развиваться вместе с общественными явлениями и подстраиваться под них [8]. В нашем исследовании мы будем придерживаться определения медиадискурса Т. Г. Добросклонской, которая представляет его как *совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия* [9, с. 153].

В медийном дискурсе используются тексты, созданные журналистами, которые далее распространяются с помощью сети Интернет, прессы, радио, телевидения. По мнению Г. Г. Почепцова, это особый вид массовой коммуникации, социальное явление, основной функцией которого является воздействие на массовую аудиторию через смысловую и оценочную информацию, которая передается каналами СМИ [10]. В русскоязычной литературе значительный вклад в становление и развитие теории медиатекста, а также методов его изучения внесли такие ученые, как Ю. А. Бельчиков, В. В. Богуславская, А. Н. Васильева, С. Н. Деляев, Т. Г. Добросклонская, И. П. Лысакова, В. И. Коньков, В. Г. Костомаров, А. Д. Кривонос, Ю. В. Рождественский, С. И. Сметанина, Г. Я. Солганик, С. И. Трескова, Т. В. Чернышова, Д. Н. Шмелев и др. [11, с. 187].

Тексты СМИ, или **медиа тексты**, являются продуктом медийного дискурса. Под медиа текстом понимают сообщение, изложенное в любом жанре медиа (газетной статьи, телепередачи, видеоклипе, фильме и т. п.) [12, с.188]. Т. Г. Добросклонская отмечает, что в отличие от линейного толкования текста как объединенной общим содержанием последовательности вербальных знаков, масс-медийный текст за счет совмещения вербальной части текста с медийными

качествами определенного средства массовой информации (голосовые и звуковые параметры, визуальные образы) приобретает черты объемности и многослойности, образуя определенную целостность и неразрывное единство, что и составляет сущность понятия «медиа-текста» [1, с. 38].

Как справедливо отмечает Л. И. Гришаева, медиа тексты создаются для того, чтобы привлечь внимание реципиента (читателя, зрителя) к обсуждаемой тематике, заинтересовать предлагаемой информацией, при помощи разнообразных средств воздействовать на восприятие реципиента сообщаемой информацией, акцентировать внимание на отдельных аспектах описываемой проблемы или на трактовке события, создать и поддерживать определенный образ, поддержать внимание реципиента к изданию [12, с. 39]. Для достижения необходимого эффекта и решения поставленной цели медиа текст должен обладать рядом специфических характеристик, наиболее важной из которых, на наш взгляд является влияние на аудиторию и манипулятивный характер. Необходимостью эффективного воздействия текстов медийного дискурса на реципиента объясняется лингвистическая насыщенность медиатекстов. Вслед за О. П. Минаевой, мы считаем, что использование в английском медиадискурсе, а именно в медиатекстах новостных каналов YouTube фразеологизмов, способствует повышению эффективности прагматического воздействия предлагаемого материала на аудиторию. Широкое использование идиоматической лексики в англоязычном медиадискурсе объясняется значительным прагматическим потенциалом фразеологических единиц. Прагматический аспект исследования фразеологизмов считается основополагающим, поскольку фразеологические единицы способствуют реализации коммуникативных намерений автора, которыми и определяется выбор лексических единиц при написании текста [13, с. 157]. При помощи использования выразительных средств автор формулирует мысль таким образом, чтобы не только верно передать свое коммуникативное намерение, но также дать адресату возможность правильно интерпретировать сказанное. Таким образом, фразеологизмы одновременно действуют на воображение реципиента и целенаправленно воздействуют на аудиторию [14].

По мнению Е. М. Люльчевой, фразеологические единицы в медиатекстах выполняют следующие функции:

1) характеризуют действия субъекта: *Fauci is showing his teeth. The only question is why he didn't do so earlier. – to show (one's) teeth – «огрызаться; показывать зубы»;*

2) выражают оценку действия или его последствий: *The amazing legal contortions needed to allow pheasant shooting to continue create the impression that there is one law for the rich and quite another for the poor.* – *one law for the rich and quite another for the poor* – «для богатых один закон, а для бедных другой»;

3) конкретизируют действия и уточняют их последовательность: *Kim Kardashian is taking the high road amid divorce from Kanye West.* – *take the high road* – *to choose the most noble, ethical, or diplomatic course or method, especially after or in the face of negativity or ill treatment* – «следовать моральным принципам, поступать по совести, вести себя достойно»;

4) служат для выражения эмоций: *Biden will find a way to undermine himself.* – *find a way* – «найти способ»;

5) содержат в себе связь с английским менталитетом (шекспиризмы, библеизмы, фразеологизмы, связанные с реалиями): *Merkel and Putin sharing drinks in a Russian palace while negotiating the pipeline deal. Putin was grinning like a Cheshire cat* [15]. – *grin like a Cheshire cat* – *улыбаться во весь рот; улыбаться как чеширский кот.*

Таким образом, использование ФЕ в медиадискурсе придает языку наглядность, живость, эмоциональную насыщенность и создает определенный эмоционально-экспрессивный контекст. В каждом случае использования фразеологизма в текстах медийного дискурса создается особый стилистический эффект. При употреблении стилистически нейтральных выражений предложение звучит не так привлекательно и гораздо более официально.

Список использованной литературы

1. Добросклонская, Т. Г. Медиатекст: теория и методы изучения / Т. Г. Добросклонская // Вестник Московского ун-та. Сер. 10, Журналистика. – 2005. – № 2. – С. 28–34.

2. Нурсеитова, С. Б. К вопросу о взаимосвязи понятий «медиадискурс» и «медиатекст» в современной лингвистике / С. Б. Нурсеитова // Формирование профессиональной компетентности филолога в поликультурной образовательной среде : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Евпатория, 21–22 нояб. 2019 г. / Индивид. предп. А. А. Корниенко ; под общ. ред. И. Б. Каменской. – Симферополь, 2019. – С. 186–190.

3. Демьянков, В. З. Морфологическая интерпретация текста и структура словаря / В. З. Демьянков // Общение с ЭВМ на естественном языке : сб. статей / под ред. В. Ю. Розенцвейга. – М. : Научный совет по комплексной проблеме «Кибернетика», 1982. – С. 75–91.

4. Борботько, В. Г. Элементы теории дискурса / В. Г. Борботько. – Грозный : Изд-во Чечено-Ингуш. гос. ун-та, 1981. – 113 с.
5. Карасик, В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 5–20.
6. Романова, А. В. Прагматическая функция фразеологизмов англоязычного научно-популярного дискурса / А. В. Романова, С. Е. Чернобай // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы : материалы IV Междунар. науч. конгресса, Симферополь, 1–19 апр. 2019 г. / ред. Е. В. Полховская. – Симферополь : Ариал, 2019. – С. 337–341.
7. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
8. Джабраилова, В. С. Медийный дискурс как объект лингвистического исследования [Электронный ресурс] / В. С. Джабраилова, М. П. Фомичева // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 46-3. – С. 56–61. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38217726>. – Дата доступа: 10.05.2024.
9. Добросклонская, Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (современная английская медиаречь) : учеб. пособие / Т. Г. Добросклонская. – М. : Наука : Флинта, 2008. – 153 с.
10. Почепцов, Г. Г. Теория коммуникации [Электронный ресурс] / Г. Г. Почепцов. – Режим доступа: <http://www.nir.ru/socio/articles/poch.htm>. – Дата доступа: 10.05.2024.
11. Нурсеитова, С. Б. К вопросу о взаимосвязи понятий «медиадискурс» и «медiateкст» в современной лингвистике / С. Б. Нурсеитова // Формирование профессиональной компетентности филолога в поликультурной образовательной среде : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Евпатория, 21–22 нояб. 2019 г. / под общ. ред. И. Б. Каменской. – Евпатория : ИП А. А. Корниенко, 2019. – С. 186–190.
12. Гришаева, Л. И. Парадоксы медиалингвистики / Л. И. Гришаева. – Воронеж : Наука–Юнипресс, 2014. – 295 с.
13. Ухтомский, А. В. Функционирование фразеологизмов в текстах английской прессы [Электронный ресурс] / А. В. Ухтомский // Вестник МГОУ. – 2009. – № 3. – С. 156–159. – Режим доступа: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/1184>. – Дата доступа: 13.06.2024.
14. Мельник, Г. С. Медiateкст как объект лингвистических исследований [Электронный ресурс] / Г. С. Мельник // Журналистский ежегодник. – 2012. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediatekst-kak-obekt-lingvisticheskikh-issledovaniy>. – Дата доступа: 15.07.2024.

15. Люльчева, Е. М. Закономерности функционирования фразеологических единиц английского языка в разных типах дискурса [Электронный ресурс] / Е. М. Люльчева // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. 3. – 2017. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zakonomernosti-funktsionirovaniya-frazeologicheskikh-edinits-angliyskogo-yazyka-v-raznyh-tipah-diskursa>. – Дата доступа: 15.07.2024.

УДК 811'243'42:070

К. Н. Ветошкина

СТРУКТУРА СЮЖЕТА СТОРИТЕЛЛИНГА В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

В данной научно-исследовательской статье рассматривается вопрос особенностей построения структуры сюжета сторителлинга в медийном дискурсе на материале белорусских и британских интернет-изданий посредством сюжетно-структурных элементов, которые определяют последовательность потребления информации целевой аудиторией с целью освещения актуальных социально значимых проблем или событий.

Ключевые слова: сторителлинг, медийный дискурс, сюжет, структура, интернет-издание.

Ученые, проводящие исследования в различных научных областях, уже давно спорят о существовании общей структуры, лежащей в основе повествований. Развитие любой истории должно происходить по заранее намеченному плану. В традиционных повествованиях отмечается последовательная структура, лежащая в основе сюжета. Сторителлинг как особый жанр медийного дискурса не является исключением: следование логичной структуре обеспечивает действенность сторителлинга и определяет последовательность потребления информации целевой аудиторией. Сюжет в сторителлинге строится по определенным сюжетно-композиционным схемам, включающих в себя сюжетно-структурные элементы [1, с. 109]. Под термином сюжетно-структурный элемент можно понимать компонент повествования, составляющий его структуру для более детального раскрытия отдельной

части сюжета. В зависимости от сюжетно-композиционных схем, сюжетно-структурные элементы сторителлинга могут различно комбинироваться между собой и располагаться в разной последовательности в тексте. Рассмотрим детально основные сюжетно-структурные элементы сторителлинга.

1. **Предисловие** – своего рода аннотация к сторителлингу, возможны различные его вариации, но целевая аудитория всегда и сразу оказывается в центре повествования: *«Спроси у любого, чего бы он хотел больше всего, ответы будут разные. Одни мечтают о богатстве, другие – о путешествиях и курортах, и только самые мудрые пожелают здоровья. Себе и близким. На долгие годы»* [2]; *“Even the best-known ballets can baffle newcomers so what can choreographers do to avoid audiences getting lost? From Matthew Bourne’s fairytales to staging Margaret Atwood and Peaky Blinders, we find out; Story Balloons helps counter stereotypes and improve confidence, and has led to a published book* [3]; *Science can’t exist without telling a story. The question is not whether we should use it, but how we should use it best”* [4].

2. **Завязка**, в ходе которой в рассказ вводятся действующие лица, показывается место и обрисовывается предстоящий конфликт. дается вся необходимая информация, чтобы погрузиться в дальнейший ход сюжета. Читатель должен четко понимать, кем является главный герой истории – рабочим или руководителем, женщиной или мужчиной, и какого он возраста. Достаточно всего одного предложения, соответствующего основной идее повествования. Кроме героя, нужна и среда, где развернутся события истории. Помимо чисто внешних описаний, нужно включить в рассказ какие-либо ограничения, запреты, правила, накаляющие интригу: *“At a weekly book club, Elizabeth Day has found that even in an age of social networking, the direct, oral tradition can still reach out to a new audience* [5]; *Tracey Emin is a bit of a bad girl in the art world. Her confessional artwork feels like a soundtrack to the 1990s; parts Courtney Love, Fiona Apple, Sarah MacLachlan and maybe even snippets of Zadie Smith, Janeane Garofalo or Sandra Bernhardt”* [6]; *«В Кременце Логойского района всего 53 домовладения. Крошечная деревенька ничем на первый взгляд не примечательная, однако у нее есть своя изюминка. Здесь сохранился обряд поклонения камню, который местные жители называют не иначе как святым»* [7]; *«Древний славянский обряд возродили в агрогородке Меркуловичи Чечерского района более 30 лет назад. С тех пор каждый год на Троицу молодую девушку наряжают кустом, поют уникальные песни, пускают по воде венки и проходят под связанными березками. Все для того, чтобы на огороде*

уродило, счастье не покидало дом, а близкие жили без ссор. В этом году честь стать героиней праздника выпала девятикласснице Виктории Яшковой» [8].

3. Далее необходимо развернуть **конфликт** с участием главного героя, используя при этом различные драматургические средства. Конфликт, являющийся стержнем рассказа, выражается в том, что главному герою противостоят другие люди или жизненные обстоятельства. Важное место в сторителлинге отводится именно описанию трудностей или проблем, с которыми сталкивается главный герой, демонстрируется его тернистый путь, состоящий из «проб и ошибок». Целевая аудитория «примеряет на себя» весь печальный опыт главного героя и вместе с ним находит выход из сложной ситуации. В этой части истории автор описывает свою проблему, насколько сильно она его волнует и почему человек хочет от нее избавиться. Тут важно высказываться как можно ярче и эмоциональнее, постараться задеть за живое, заинтересовать целевую аудиторию. Конфликт – описанная в истории проблема, которую главный герой решает по мере приближения к развязке: *“The number of families affected by homelessness is expected to more than double in the next two decades, with a further 200,000 households affected by 2041, according to a report. Those sleeping rough will soar by fourfold to more than 40,000 in the same period, according to research by Heriot-Watt University, commissioned by Crisis, the homelessness charity”* [9]; *“In an era of social networking and electronic gadgetry, when friendships are conducted via computer screen and culture is increasingly savoured in isolation through a pair of noise-reducing headphones, we have neglected the pleasures of direct experience. Many of us used to be told stories as children. But as we grow older, we seem to lose the knack”* [5]; *«Его родная деревня Лука Антопольского района находилась недалеко от белорусско-польской границы, и немцы в первые же дни войны установили свой кровавый «новый порядок». Фронт быстро уходил на восток, а комсомолец Алексей Антончик, которому едва исполнилось 18, возглавил подпольную организацию таких же, как сам, патриотов-комсомольцев. Начали ребята со сбора оружия и боеприпасов на местах недавних боев. Попутно вели с жителями деревень разъяснительную работу, убеждая, что гитлеровцы не смогут победить великий Советский Союз. Алексей, как отмечается в наградном листке на медаль «Партизану Отечественной войны», встал на путь вооруженной борьбы против немцев»* [10]; *«Через полгода жизни под панами Василия Коржа призвали в польскую армию, где*

командиры изоощренно издевались над рядовыми белорусами и украинцами, заставляли выполнять самые грязные работы, бегать на четвереньках и даже лаять по-собачьи» [11].

4. Нарастание действия – обострение конфликта: трудности, стоящие на пути героя, увеличиваются и возникает потребность в поиске решения. Это может быть выражено в одном-двух предложениях или в подробном эмоционально-накаленном изложении. Второй вариант сильнее затрагивает интересы целевой аудитории. Особое внимание уделяется препятствиям на пути главного героя, причем они могут быть и объективного, и субъективного характера: *“The night before my surgery, we were going through my will, and I realized that everything goes to my foundation because I don’t have a partner or children”* [6]; *“During lockdown the focus is on one-to-one walks – rather than the usual small groups – and they range from a five-mile walk from Seaford Head with folktales related to the Seven Sisters cliffs, to a morning strolling the South Downs”* [12]; *«Когда пациентка попала в РНПЦ неврологии и нейрохирургии, аденома увеличилась до размера грецкого ореха. Предстояла экстренная операция, потому что она угрожала жизни»* [13]; *«Диагностировали сложную тахикардию. С самого начала нас предупредили, что потребуется операция и, скорее всего, не одна. Однако решили начать с медикаментозного лечения, – рассказывает Татьяна Михайловна. Препараты для регуляции ритма сердца помогли лишь отчасти. Количество приступов снизилось, но избежать их все равно не удавалось. Кардиологи продолжали наблюдать Алину, а семья ждала часа икс, когда состоится операция. Так прошли еще несколько лет»* [14].

5. Кризис и кульминация – нарастание трудностей доходит до максимальной точки, когда поражение главного героя кажется неизбежным. Это самый напряженный момент в сторителлинге. Кульминация должна волновать целевую аудиторию. Нужно всеми силами воздействовать на ее эмоции. Она должна переносить на себя проблемы, с которыми столкнулся герой, и способы их решения: *“Storytelling asks us to hear about what growing up on the mission meant for the patient in bed 14 with the terrible diabetes, Tokhi said in a speech. To understand what leaving behind his children in Iran means for the psych patient you just admitted. To acknowledge the unspeakable brutality of childhood sexual abuse borne by the girl with pseudo-seizures. To comfort ... the woman who is bleeding heavily in the corridor of the maternity ward with her threatened miscarriage”* [15]; *«Показалось, что умер. Взлетел в космос. Мир выглядел большим, как театр под*

открытым небом. А внутри еще десятки театров с различными постановками. Опустился вниз и оказался в Норвегии. Целый месяц, пока находился в коме, снились цветные сны. Думал, что это моя реальная жизнь, которая действительно туда вклинивалась. Помню: убегал от медсестер, они меня словили и привели в палату. На самом деле этого, конечно, не было. Но больница сочеталась со снами» [16].

6. Нисходящее действие, в ходе которого трудности начинают разрешаться, и конфликтная ситуация спадает: “*So how much does it matter if we understand what’s happening on stage? Nixon would say to his audience: «Don’t worry, just watch». Hameed is happy to give the audience «permission not to understand», she says, before taking apart the idea of “understanding”*” [3]; “*It led her to founding her own art school and art residency program, which she runs in the small town of Margate, England (where she grew up). Her next artist residency begins in February of 2025 – one tip she teaches artists is “You don’t sell your work, swap your work”*” [6]; «Сделав Вячеславу за пять лет 16 операций, они сохранили ногу и удлиннили ее на недостающие сантиметры. Теперь он снова может ходить» [17]; «На прошлое «Вождение куста» «загадала» внука, и вот недавно в семье появился малыш» [8].

7. Развязка, в процессе которой главный герой успешно справляется со всеми проблемами, добиваясь исходной цели, либо же он получает некий урок, полезный для него в будущем. Каждая история подходит к концу: хорошему или плохому. Дочитав текст до конца, целевая аудитория должна уловить главную мысль, осознать мораль истории, сделать для себя определенные выводы или принять какое-либо решение: “*We understand dance in our body, and in that wider space of sensing and feeling that you call the soul or the heart, and that is also how we encounter life. There’s a combination of sensations and stimuli, sometimes a pattern emerges and for a moment you get this sort of insight. It’s the same «mysterious process of unfolding» that makes up our lives, she says. And that’s how dance speaks to us*” [3]; “*Listening to stories can decrease agitation and soothe mental disturbance, so I started to offer it to patients and could see it sparked something. It’s definitely good for mental health. There’s something very human in telling these tales: it connects us to each other*” [15]; «Как бы там ни было, удивительно, но факт: кремнецкий валун мы не «кратали», но вечером, когда возвратились в Минск, нас встретила гроза. Лило, как из ведра» [7].

8. Призыв к действию – важнейший элемент сторителлинга, с помощью которого в конце истории автор призывает целевую аудиторию к действию: прокомментировать сложившуюся ситуацию,

поделиться своими размышлениями или описать вкратце аналогичный опыт из ее жизни. В заключение делается вывод, извлекается полезный опыт, приобретенный героем и рекомендуемый слушателем: «Будучи в Доропеевичах, загляните в старую Свято-Пречистенскую церквушку – это уникальный памятник народного зодчества, самая старая церковь Малоритского края» [18]; «Лейтмотив такой: до последнего лечите собственные суставы, – предупреждает Александр Коваленко. К модному ныне протезированию прибегайте лишь в том случае, если не осталось другого выхода» [17]; “It is our responsibility to become at least literate, if not masterly, in storytelling about our work. Our audiences need stories. So we must tell the right stories about our findings, if we are going to treat those findings with the respect they need” [4].

Таким образом, можно прийти к выводу, что сторителлинг как особый жанр медийного дискурса имеет свою структуру построения сюжета с помощью таких сюжетно-структурных элементов, как предисловие, завязка, конфликт, нарастание действия, кризис и кульминация, нисходящее действие, развязка, призыв к действию, которые комбинируются в разной последовательности, в зависимости от типа сюжетно-композиционной схемы.

Список использованной литературы

1. Ветошкина, К. Н. Основные сюжетно-структурные элементы сторителлинга в медийном дискурсе (на материале белорусской и британской прессы) / К. Н. Ветошкина // Разработка и применение наукоёмких технологий в интересах модернизации современного общества: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., Ижевск, 15 нояб. 2023. – Уфа : Аэтерна, 2023. – С. 108–110.

2. Невмержицкая, О. Больше 60 операций и новая жизнь [Электронный ресурс] / О. Невмержицкая // Издательский дом «Беларусь сегодня». – Режим доступа: <https://sp.sb.by/kasianchik>. – Дата доступа: 12.11.2024.

3. Don't worry, just watch': how do you tell a story through dance? [Electronic resource] // The Guardian. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/stage/2022>. – Date of access: 15.11.2024.

4. Enfield, N. Our job as scientists is to find the truth. But we must also be storytellers [Electronic resource] / N. Enfield // The Guardian. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018>. – Date of access: 14.11.2024.

5. Storytelling: how reading aloud is back in fashion [Electronic resource] // The Guardian. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/books/2013> – Date of access: 15.11.2024.

6. Sayej, N. Tracey Emin On Storytelling, Longevity and Building Her Legacy [Electronic resource] / N. Sayej // The Observer. – Mode of access: <https://observer.com/2023/11>. – Date of access: 14.11.2024.

7. Ускова, Т. Валун «кратаць» в Кременце [Электронный ресурс] / Т. Ускова // Издательский дом «Беларусь сегодня». – Режим доступа: <https://veski.sb.by/kremenec?ysclid=m3hfjskif5275511326>. – Дата доступа: 12.11.2024.

8. Вальченко, О. «Вождение куста» в Меркуловичах [Электронный ресурс] / О. Вальченко // Издательский дом «Беларусь сегодня». – Режим доступа: <https://veski.sb.by/merkulovochi?ysclid=m3hfni pagv904913612>. – Дата доступа: 12.11.2024.

9. How I became homeless: three people's stories [Electronic resource] // The Guardian. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/society/2017>. – Date of access: 15.11.2024.

10. Бибииков, В. Как вчерашний школьник из деревни на Брестчине стал пулеметчиком-партизаном [Электронный ресурс] / В. Бибииков // Издательский дом «Беларусь сегодня». – Режим доступа: <https://www.sb.by/articles>. – Дата доступа: 12.11.2024.

11. Усачев, О. Его звали Василь Мудрый, боец Семенов, товарищ Ковалев, камарадо Пабло... Мы же его знаем как Василия Коржа [Электронный ресурс] / О. Усачев // Издательский дом «Беларусь сегодня». – Режим доступа: <https://www.sb.by/articles>. – Дата доступа: 12.11.2024.

12. Once upon a time ... there was a magical storytelling walk in a Sussex forest [Electronic resource] // The Guardian. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/travel/2020>. – Date of access: 15.11.2024.

13. Невмержицкая, О. Ее опухоль в мозгу удалили через нос [Электронный ресурс] / О. Невмержицкая // Издательский дом «Беларусь сегодня». – Режим доступа: <https://sp.sb.by/fedchenko>. – Дата доступа: 12.11.2024.

14. Невмержицкая, О. От внезапной смерти ее спасли кардиохирурги [Электронный ресурс] / О. Невмержицкая // Издательский дом «Беларусь сегодня». – Режим доступа: <https://sp.sb.by/yanchevskaya>. – Дата доступа: 12.11.2024.

15. Pushed into humanity?: can learning about storytelling make better doctors? [Electronic resource] // The Guardian. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/australia-news/2023/jun/12>. – Date of access: 15.11.2024.

16. Басикирская, Е. 77 дней на ИВЛ: его вытащили с того света [Электронный ресурс] / Е. Басикирская // Издательский дом «Беларусь сегодня». – Режим доступа: <https://sp.sb.by/titov>. – Дата доступа: 12.11.2024.

17. Басикирская, Е. Нога висела только на коже, а теперь он может ходить [Электронный ресурс] / Е. Басикирская // Издательский дом «Беларусь сегодня». – Режим доступа: <https://sp.sb.by/bondarovich>. – Дата доступа: 12.11.2024.

18. Чамковский, В. Ткачество в Доропеевичах [Электронный ресурс] / В. Чамковский // Издательский дом «Беларусь сегодня». – Режим доступа: <https://veski.sb.by/doropeevichi>. – Дата доступа: 12.11.2024.

УДК 811.111'42:070

Д. А. Гаврилова

ТЕЛЕВИЗИОННЫЙ ДИСКУРС В ПРОСТРАНСТВЕ МАСС МЕДИА

В данной работе рассматривается телевизионный дискурс как один из ключевых компонентов современного медиаландшафта. Автор анализирует его роль в формировании общественного мнения на культурные и социальные процессы. В статье представлены видения терминов «масс-медиа», «дискурс», «телевизионный дискурс» различными учеными-лингвистами, а также предлагаются собственные трактовки. Автором рассматриваются основные характеристики телевизионного дискурса и его типология. В заключении подчеркивается важность исследования телевизионного дискурса на современном этапе развития общества.

Ключевые слова: *дискурс, масс-медиа, телевизионный дискурс, лингвистика, акт речевого воздействия, институциональный дискурс.*

Рост исследований в области организации процесса общения увеличивается, так как появляется необходимость в изучении и выявлении условий речевого воздействия и использовании языка в качестве средства убеждения, манипулирования сознанием человека. Употребление языковой единицы, будь то часть речи, синтаксическая структура или фигура речи адресанта, не случайна, а мотивирована и имеет коммуникативную цель [1; 2; 3; 4].

Изучение воздействующего потенциала масс-медиа интересует учёных разных наук, например, философии, социологии, политологии, лингвистики и журналистики, а результаты исследований указывают

на особое влияние средств массовой информации на социокультурную жизнь человечества, а в особенности на мировоззрение, национальную культуру и язык. Среди всех форм СМИ особое внимание исследователей привлекает телевидение. Первыми, кто заинтересовался воздействием телевидения на общество были, Ю. А. Богомолов, А. С. Варганов, В. М. Вильчек, Г. В. Кузнецов, С. А. Муратов, Г. С. Оганов, А. Я. Юровский, а также зарубежные исследователи такие как Р. Бауэр, Дж. Гербнер, У. Липпманн, Г. Маклюэн, Э. Тоффлер, У. Шрэмм и другие.

На современном этапе лингвистические исследования в области СМИ посвящены рассмотрению технологий манипулирования, тактико-стратегическому воздействию на аудитории и моделированию массово-коммуникационной деятельности, следовательно, объектом исследований становится масс-медиаальный дискурс, а в частности дискурс печатных СМИ. В тоже время телевизионный дискурс остается малоизученным, а проведенные исследования носят всего лишь экспериментальный характер [5]. Неисследованными остаются специфические по своей форме, но популярные жанры как на отечественном телевидении, так и на зарубежном: ток-шоу, реалити-шоу, теле-шоп, телеигра, а в особенности кулинарные программы.

Ещё в 50-х годах XX века Э. Бенвенист и З. Харрис заложили основы в определении термина «дискурс». Сам Э. Бенвенист применил его в своих трудах в новом значении: процесс присвоения языка говорящим [6]. Отцом же лингвистики считается швейцарский учёный Фердинанд де Соссюр, который и ввёл впервые термин «дискурс».

Термин «дискурс» присутствует во многих дисциплинах: в психологии, социологии, философии, лингвистике, литературоведении и многих других и поэтому возникают сложности в его употреблении, так как в каждой науке смысл данного термина может существенно различаться. В лингвистике также существуют различные подходы к определению «дискурса», например, он может рассматриваться с точки зрения прагмалингвистики, интеракционной социолингвистики, критического дискурс-анализа, конверсационального анализа.

Так, Н. Д. Арутюнова говорит, что дискурс – это речь, погруженная в жизнь или текст, взятый в событийном аспекте [7, с. 136]. Тойн ван Дейк определяет дискурс как язык в его постоянном движении, вбирающий в себя многообразие исторической эпохи. Индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение [8]. В. И. Карасик отмечает следующее: «**Дискурс** – это единство текста и коммуникативной ситуации» [9, с. 6].

В нашем исследовании мы определяем дискурс как акт речевого воздействия, процесс коммуникативного взаимодействия между людьми, написанное или произнесённое предложение, характеризующееся лингвистическими и экстралингвистическими факторами.

Существуют различные жанровые классификации дискурса, но в данной работе будет рассматриваться медийный дискурс, а в частности телевизионный. Он представляется как социокультурный феномен, а также обладает набором языковых и визуальных знаков и тем самым, телевизионный дискурс как комплексный знак, передаёт информацию и воздействует на зрителя [10, с. 9]. Таким образом, телевизионный дискурс является особым видом дискурса, который обладает сложной семиотической структурой, состоящей из вербальных и невербальных знаков, и погружённый в конкретное социальное пространство.

Термин масс медиа тесно связан с такими понятиями как массовое информирование, массовая коммуникация, массовая связь. Значит масс медиа – это способ общения при помощи вербальных и невербальных средств, но это больше касается передаче тех сообщений, которые передаются через технические средства, чтобы донести информацию до огромного количества людей [11, с. 154; 12, с. 16]. Также можно определить «масс медиа» как канал связи, используемый для одновременного доступа к большому количеству людей, включая радио, телевидение, газеты, журналы, рекламные щиты, фильмы, видео ролики, книги, Интернет [13, с. 306].

Среди всех форм масс медиа самым ведущим и воздействующим на носителей является телевидение. За прошедшие сто лет его воздействие окутало весь земной шар и прочно вошло в жизни людей и по праву считается одной из форм времяпрепровождения. Благодаря телевидению нам доступны новости, фильмы, концерты из любой точки мира.

Если мы вернемся на несколько десятилетий назад, то установим, что первыми заинтересовались и провели исследования в области масс медиа политологи, социологи, психологи, журналисты и только потом данный социальный феномен стали изучать лингвисты. В исследованиях, проведённых, такими лингвистами как И. В. Алещанова, Б. А. Зильберт, А. В. Капишникова, Е. А. Курченковой, М. А. Ягубовой, О. В. Гусева, Ю. З. Кантор, Л. М. Майдановой, О. Ю. Найденова, рассматривались вопросы моделирования массовой-коммуникационной деятельности, технологии манипулирования и стратегии воздействия средств массовой информации (далее СМИ) на аудиторию. Однако, телевизионный дискурс остаётся достаточно малоизученной

областью, так как большинство исследований носят экспериментальный характер и исследовалось незначительное число жанров. Поэтому для современного исследования особый интерес представляют тактики привлечения внимания в разных телевизионных жанрах, структурно-композиционные и стилистические особенности.

Телевизионный дискурс представляет собой макросистему, в которой воплощается коммуникация весьма обширного круга людей, обладающих различными социальными, возрастными, профессиональными, территориальными и культурными характеристиками и рассматривается как телевизионная речь в ситуации социального взаимодействия ведущего и телезрителей.

На современном этапе развития телевидения на уровне с монологичной моделью вещания появляется диалогичная, в которой взаимодействуют ведущий и телеаудитория в интерактивном режиме. В связи с этим были выделены следующие характеристики телевизионного дискурса:

- 1) это процессуальное явление;
- 2) деятельностное;
- 3) соотносится с реальным временем [14, с. 7].

Сущность телевидения и телевизионного дискурса проявляется в функциях, так как жанровое разнообразие будет зависеть именно от них. Основываясь на классификациях А. А. Князева и Г. В. Кузнецова, мы выделили следующие функции: информационная, культурно-просветительская, интегративная, социально-педагогическая (управленческая), организаторская, образовательная, рекреативная [15, с. 5–8; 16, с. 10–15].

Таким образом, функции телевидения, в современном обществе перешли от простого информирования событиях к тактичному психологическому воздействию на адресата. Поэтому лингвистов и заинтересовали стратегии и тактики привлечения внимания и воздействия на слушателя.

Телевидение является особой формой коммуникации, так как обладает специфичной формой коммуникативного воздействия: связь адресанта с адресатом (аудиторией) носит, чаще всего, односторонний характер. Еще одной особенностью является, то что в телевизионном дискурсе роли участников достаточно ограничены и условны – это ведущий и слушатель.

Если классифицировать телевизионный дискурс по основным критериям, то можно охарактеризовать его следующим образом:

- 1) по количеству человек – массовый;
- 2) по цели общения – информативный, проблемный и директивный;

- 3) по каналу передачи – устный;
- 4) по форме взаимодействия – не симметричный (участник относится к разным социальным группам);
- 5) по степени общения – институциональный.

На современном этапе телевидение не стоит на месте: оно развивается вместе с обществом и научно-техническим прогрессом. Всё быстрее в наш обиход входят Smart TV, благодаря которым можно пересмотреть основную традиционную концепцию ТВ-вещания. Она состоит в том, что существует обратная связь между заказчиком (адресатом) и производителем. Телезритель может оставлять свои комментарии, пожелания и самое важное выбирать тот контент, который хочет. Создатели «умного» телевидения предлагают разный медиа-контент от новостного информирования, фильмов, телепередач до игр.

Таким образом, стремительное развитие технологий способствует максимальному охвату аудитории и тем самым становится потенциальным инструментом воздействия на сознание человека. Следовательно, телевидение обладает мощным каналом коммуникации, а транслируемые передачи – средством влияния на общественное мнение благодаря охвату огромного количества людей.

Список использованной литературы

1. Блакар, Р. М. Язык как инструмент социальной власти / Р. М. Блакар // Язык и моделирование социального взаимодействия : сб. ст. / под ред. В. В. Петровой. – М., 1987. – С. 88–125.

2. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живём / Дж. Лакофф, М. Джонсон; под общ. ред. А. Н. Баранова. – М. : УРСС, 2004. – 256 с.

3. Тарасов, Е. Ф. Речевое воздействие: методология и теория / Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия: коллективная монография / Н. А. Безменова [и др.]; под ред. Р. Г. Котова. – М., 1990. – С. 5–18.

4. Johnston, D. D. The art and science of persuasion / D. D. Johnston. – Dubuque, IA : W.C. Brown & Benchmark, 1994. – 404 p.

5. Артемьева, Ю. В. Акты референции в телевизионном дискурсе: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Ю. В. Артемьева. – Тверь, 2001. – 133 л.

6. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – 2-е изд., стер. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 446 с.

7. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Большая российская энциклопедия : в 30 т. / Больш. Росс. Энцикл. ; редкол.: Ю. С. Осипова [и др.]. – Москва, 2007. – Т. 9. – С. 232.

8. Дейк, Т. А. ван К определению дискурса [Электронный ресурс] / Т. А. ван Дейк // Психологическая сеть российского Интернета. – 1998. – Режим доступа: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm>. – Дата доступа: 13.10.2024.

9. Карасик, В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. трудов / под ред. В. И. Карасика [и др.]. – Волгоград, 2000. – С. 5–20.

10. Фролов, М. Е. Телевизионный дискурс информационно-аналитических программ (на материале программ криминально-правовой тематики НТВ): автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. филол. наук / М. Е. Фролов ; Твер. гос. ун-т. – Тверь, 2004. – 21 с.

11. DeVito, J. A. Essentials of human communication / J. A. DeVito. – Boston : Pearson / Allyn and Bacon, 2006. – 404 p.

12. Рыбка, К. В. Персуазивность как универсальная стратегия дискурса СМИ : экспрессивное воздействие на адресата: дис. ... на соиск. степ. магистра : 10.02.40 / К. В. Рыбка. – Минск, 2019. – 86 л.

13. Wimmer, R. D. Mass Media research : an introduction / R. D. Wimmer, J. R. Dominick. – 4th ed. – California : Wadsworth Pub. Co., 1994. – 520 p.

14. Ларина, Е. Г. Лингвопрагматические особенности ток-шоу как жанра телевизионного дискурса : на материале американских телевизионных программ: автореф. на соиск. уч. степ. канд. филол. наук / Е. Г. Ларина ; Волг. гос. ун-т. – Волгоград, 2004. – 24 с.

15. Князев, А. А. Основы тележурналистики и телерепортажа / А. А. Князев. – Бишкек : Изд-во КРСУ, 2001. – 160 с.

16. Кузнецов, Г. В. Телевидение и общество / Г. В. Кузнецов // Телевизионная журналистика : учеб. пособие / Г. В. Кузнецов. – 4-е изд. – Москва : Высшая школа, 2002. – С. 10–15.

УДК 811'42:003.071

М. С. Захарова

ЭПИГРАФ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Настоящая статья посвящена анализу теоретических аспектов изучения эпиграфа художественного текста. Дается определение понятия «эпиграф», рассматриваются основные теории и подходы,

в рамках которых осуществляется изучение данного литературного феномена, проводится классификация имеющегося объема научных знаний по вопросам изучения эпиграфа по проблематике проводимых исследований.

Ключевые слова: *эпиграф, цитата, текст-источник, паратекст, паратекстуальный элемент, прецедентный текст.*

Традиционно полагают, что слово «эпиграф» произошло от греческого слова *epigraphe*, которое в период античности употреблялось для обозначения надписи на памятнике или здании.

Энциклопедические и справочные издания относят появление эпиграфа как литературного феномена к эпохе позднего Возрождения, но обращают внимание на тот факт, что «широкое распространение эпиграф получает только в начале XIX века в произведениях писателей-романтиков» [1, с. 851].

Одно из первых определений понятия «эпиграф» содержится в «Словаре древней и новой поэзии» Н. Ф. Остолопова, в котором эпиграф определяется как «одно слово или изречение, в прозе или стихах, взятое у какого-либо известного писателя или свое собственное, которое помещают авторы в начале своих сочинений и тем дают понятие о предмете оных» [2].

В современной отечественной справочной литературе распространены толкования эпиграфа как “нейкай цытаты, крылатых слоў, што ставяцца пасля загалюўка ці асобным раздзелам і выяўляюць яго змясцовую сутнасць” [3, с. 107], “выслоўя (або цытаты), што змяшчаецца перад творами або перад асобным раздзелам, у якой аўтар раскрывае сваю задуму, ідэю твора ці яго часткі” [4], “цытаты або выслоўя, што змяшчаецца перад тэкстам твора і з’яўляецца своеасаблівым ідэйна-сэнсавым ці эмацыянальна-эстэтычным ключом да яго” [5].

Особая позиция эпиграфа в тексте произведения, его цитатная природа и способность отражать идейно-тематическое содержание произведения подчеркиваются в ряде других определений эпиграфа, содержащихся в русскоязычных энциклопедических и справочных изданиях, при этом определения эпиграфа могут быть более расширенными и дополняться сведениями различного характера, например, в отношении источников заимствования эпиграфов.

В некоторых справочных изданиях эпиграф определяется как «короткий текст, помещаемый автором произведения перед текстом сочинения или его частью и представляющий собой цитату из какого-либо

авторитетного для него источника-произведения художественной литературы, народного творчества, изречений» [6] или «короткий текст, состоящий из крылатого высказывания или небольшой цитаты, взятой из какого-нибудь *пространного* текста (религиозного, фольклорного, литературного, публицистического)» [7].

Указания на то, что в качестве источников происхождения эпиграфов могут выступать тексты самого разного характера (афористика, произведения художественной литературы, сакральная литература, устное народное творчество, официальные документы, мемуары, автоцитаты и др.), содержатся во многих существующих определениях эпиграфа [1; 8].

Приведенные определения могут дополняться описанием характера отношений эпиграфа с текстом произведения, подчеркивая, что эпиграф в большинстве случаев «выполняет роль экспозиции или разъясняет предваряемый им текст, но часто сам нуждается в пояснении» [9, с. 374].

В случае наличия в тексте нескольких эпиграфов отмечается, что каждый из них может быть по-разному связан с основным текстом, а отношения между эпиграфами приобретают дополнительные оттенки, когда сами эпиграфы «перекликаются, дополняют, подхватывают и вступают в состязание друг с другом» [7, с. 834].

Распространенным в энциклопедических источниках является мнение о том, что эпиграф «способствует восприятию текста читателем, указывает последнему путь интерпретации текста, сужает диапазон его возможных истолкований, при этом не ограничивает и не предполагает одного варианта» [9, с. 374], но «может таить в себе опасность прямолинейного истолкования основной мысли произведения» [6].

В некоторых справочных изданиях акцентируется интертекстуальная природа или «предельная интертекстуальность эпиграфа», которая проявляется в его способности «открывать внешнюю границу текста для интертекстуальных связей и литературно-языковых связей разных направлений и эпох, наполняя и раскрывая, тем самым, внутренний мир произведения» [9, с. 375], и в способности «связывать вновь созданное произведение с источником цитаты, подключая его к определенной литературной традиции и выступая средством литературной полемики» [1, с. 852].

К приведенным определениям эпиграфа могут быть добавлены определения, которые встречаются в работах исследователей, рассматривающих данное литературное явление с позиций различных научных дисциплин, подходов и теорий. В семиологических исследованиях

художественного эпиграфа распространено его понимание как «языкового (коммуникативного) знака» с присущими ему в силу знаковой природы синтаксическими, семантическими и прагматическими характеристиками» [10, с. 6].

С концепцией диалогизма М. М. Бахтина, обозначившей структурную неоднородность текста с точки зрения «соприсутствия» в нем «своих» и «чужих» высказываний, связано толкование эпиграфа как цитаты или «чужого слова», а также определение эпиграфа как элемента диалогического построения художественного текста, основным назначением которого становится «введение в произведение дополнительной точки зрения или смысловой позиции» [11, с. 60].

Теория интертекстуальности, возникшая на основе диалогического учения М. М. Бахтина и трансформированная французским теоретиком Ю. Кристевой в теорию межтекстовых взаимодействий, приводит к рассмотрению эпиграфа как интертекстуального элемента.

Результатом попыток систематизации и типологизации интертекстуальных элементов и межтекстовых связей между ними, наиболее известной из которых признается классификация французского литературоведа Ж. Женетта (интертекстуальность, паратекстуальность, метатекстуальность, гипертекстуальность, архитектекстуальность), становится определение эпиграфа как паратекстуального элемента.

Термин «паратекст» (от греч. *para* – «возле, при») используют как обобщенное название для обозначения совокупности так называемых рамочных / околотекстовых / периферийных / факультативных элементов или образований, сопровождающих художественное произведение, к которым, наряду с предисловием, посвящением, заглавием, послесловием и примечаниями, относят и эпиграфы.

Паратекстовые элементы традиционно рассматривают как часть структуры произведения, «систему авторского комментария», основным назначением которых считают «экспликацию позиции автора» [12, с. 6], «управление восприятием читателя» [13, с. 395], «формирование и изменение оценки текста читателем» [14, с. 7]. Отмечают, что паратекст «придает художественному произведению завершенность и стимулирует чтение основного текста» [15, с. 6], «способствует адекватному прочтению произведения» [16, с. 101], «оказывает влияние на читателя в явной или скрытой форме» [17, с. 11].

С позиций герменевтики (теории толкования и интерпретации текстов) эпиграф трактуется как герменевт или носитель смысла, «субъект и объект герменевтической интерпретации» [18, с. 88]. Исходя из постулата философской герменевтики о том, что смысл

не существует в «готовом» виде, а конструируется исключительно в процессе интерпретации, герменевтическое понимание эпитафия предстает как результат процесса интерпретации всей системы выражаемых эпитафием эксплицитных и имплицитных смыслов.

В рамках лингвокультурологических исследований изучение эпитафия соотносится с исследованием общей специфики функционирования прецедентных текстов, а также присущего любому прецедентному тексту ценностного компонента. Поскольку источниками происхождения эпитафиев выступают, как правило, прецедентные тексты, а ценностный компонент всякого прецедентного текста является социально обусловленным, то эпитафий с лингвокультурологической точки зрения определяется как «репрезентант нормативно-ценностной системы определенного лингвокультурного сообщества» [19, с. 8].

Помимо рассмотрения различных научных подходов и теорий, с позиций которых осуществляется изучение эпитафия, представляется целесообразным проведение анализа имеющегося объема научных знаний по вопросам изучения эпитафия художественного текста по проблематике проводимых исследований, включая изучение присущих эпитафию структурных, семантических и функциональных признаков на материале текстов разной жанровой принадлежности, а также на материале разных языков.

Структурные характеристики эпитафия редко выступают самостоятельным предметом изучения, а изучаются преимущественно аспектно в рамках проведения более масштабных исследований эпитафия (А. Г. Храменков, Н. А. Кузьмина, И. Г. Тимакова). Результатом исследования структурных свойств эпитафия является наличие многочисленных структурных классификаций, отображающих изучение данного явления по различным критериям, таким как позиция в композиционной структуре произведения (текстовые и субтекстовые), принадлежность к одному или разным языкам (одноязычные и разноязычные), ритмическая организация (стихотворные и прозаические), формально-грамматическая структура (определенные структурные типы для поэтических и прозаических эпитафиев), степень структурной завершенности (структурно-завершенные и структурно-незавершенные), наличие / отсутствие формальной связи с текстом-источником (наличие отсылки, тип отсылки, тип источника).

В отличие от структурных, семантические характеристики эпитафия в большинстве случаев выступают в качестве самостоятельного предмета исследований и получают отражение в ряде научных работ (Е. М. Цуканова, А. Г. Храменков, Н. А. Кузьмина, Е. А. Козицкая,

И. Г. Тимакова, В. С. Ларкин и др.). Изучение семантических свойств эпиграфа основывается на положении о многоуровневости семантики эпиграфа, означающей, что смысл эпиграфа синтезируется в процессе рассмотрения и анализа сложной системы отношений эпиграфа как с системой произведения, в которой он функционирует, так и с текстом, из которого он был заимствован. Данное положение обуславливает основные направления семантических исследований эпиграфа, включающие изучение характера отношений между эпиграфом и вводимым им текстом произведения (отношения семантического согласования или рассогласования), установление типов семантической связи между ними (эксплицитный и имплицитный типы семантической связи), а также языковых средств и форм выражения обозначенных типов семантической связи.

Исследования функциональных возможностей эпиграфа составляют достаточно высокий процент от общего количества исследований эпиграфа и представлены в работах многих ученых (И. В. Арнольд, И. В. Кошкин, Н. А. Кузьмина, И. Г. Тимакова, А. Г. Храменков, О. В. Половцева, Л. И. Заморщикова, О. А. Толстых, Е. Н. Попова и др.). Результатом изучения функциональных свойств эпиграфа является выделение свыше двадцати функций, которые эпиграф реализует в художественном произведении. Однако следует отметить отсутствие работ комплексного характера, позволяющих систематизировать и конкретизировать многоаспектную, разностороннюю информацию по данному вопросу и в полном объеме описать функциональное своеобразие эпиграфа.

Общепринятым и не вызывающим сомнений в отношении функциональных характеристик эпиграфа художественного текста выступает положение о полифункциональной природе эпиграфа, проявляющейся в его способности реализовывать в процессе функционирования в произведении одновременно несколько функций.

Таким образом, анализ научной литературы по вопросам изучения эпиграфа художественного текста позволяет сделать вывод, что эпиграф представляет собой сложное и многогранное явление, а диапазон возможных направлений его исследования достаточно широк и разнонаправлен.

Список использованной литературы

1. Ламзина, А. В. Рама произведения / А. В. Ламзина // Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. – М., 2001. – С. 848–853.

2. Остолопов, Н. Ф. Эпиграф / Н. Ф. Остолопов // Словарь древней и новой поэзии : в 3 ч. / сост. Н. Ф. Остолопов. – Спб., 1821. – Ч. 1. – С. 398.

3. Рагойша, В. П. Літаратуразнаўчы слоўнік : тэрміны і паняцці : для школьнікаў і абітурыентаў / В. П. Рагойша. – Мінск : Нар. асвета, 2009. – 303 с.

4. Эпіграф // Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы : больш за 65000 слоў / пад рэд. М. Р. Судніка, М. Н. Крыўко. – 3-е выд. – Мінск, 2002. – С. 775.

5. Эпіграф // Энцыклапедыя літаратуры і мастацтва Беларусі : у 5 т. / рэдкал.: І. П. Шамякін (гал. рэд.) і інш. – Мінск, 1987. – Т. 5. – С. 478.

6. Гришунин, А. Л. Эпиграф / А. Л. Гришунин // Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. П. А. Николаева, В. М. Кожевникова. – М., 1987. – С. 511.

7. Красовский, В. Е. Эпиграф / В. Е. Красовский // Большая литературная энциклопедия для школьников и студентов / под общ. ред. В. Е. Красовского, А. В. Леденева [и др.]. – М., 2004. – С. 833–834.

8. Новиков, В. И. Эпиграф / В. И. Новиков // Энциклопедический словарь / редкол.: Г. П. Бердников (отв. ред.) [и др.]. – М., 1988. – С. 392–393.

9. Сковородников, А. П. Эпиграф / А. П. Сковородников // Энциклопедический словарь–справочник : выразительные средства русского языка / под ред. А. П. Сковородникова. – М., 2005. – С. 374–375.

10. Храмченков, А. Г. Роль эпиграфа в семиотической организации англоязычного художественного прозаического текста : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / А. Г. Храмченков ; Минск. гос. пед. ин-т ин. яз-в. – Минск, 1983. – 20 с.

11. Кузьмина, Н. А. Эпиграф в коммуникативном пространстве художественного текста / Н. А. Кузьмина // Вестн. Омск. ун-та. – 1997. – Вып. 2. – С. 60–63.

12. Толчеева, К. В. Семантико-структурные и функциональные особенности паратекста в модернистской и постмодернистской драматургии (на материале французского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05 / К. В. Толчеева ; Воронежск. гос. ун-т. – Воронеж, 1994. – 22 с.

13. Арнольд, И. В., Дьяконова, Н. Я. Авторский комментарий в романе Джона Фаулза «Женщина французского лейтенанта» / И. В. Арнольд, Н. Я. Дьяконова // Известия АН СССР. Сер. лит-ры и языка. – 1985. – № 5. – С. 393–405.

14. Меламедова, Е. А. Паратекстовые элементы в англоязычной научной и научно-популярной литературе : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Е. А. Меламедова ; Поволж. гос. социально-гуманитарная академия. – Самара, 2009. – 22 с.

15. Викулова, Л. Г. Паратекст французской литературной сказки: прагмалингвистический аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05 / Л. Г. Викулова ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2001. – 29 с.

16. Иванов, К. И. Когнитивные функции паратекстовых элементов (на примере текстов болгарской литературы XIX века) / К. И. Иванов // Когнитивная лингвистика конца XX века : мат. Междунар. науч. конф., 7–9 окт. 1997 г. : в 3 ч. / Минск. гос. лингвист. ун-т ; редкол.: Н. П. Баранова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 1997. – Ч. 3. – С. 101–103.

17. Чернигова, И. В. Коммуникативный потенциал паратекста французских художественных произведений XVI–XVII веков : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05 / И. В. Чернинова ; Иркутск. гос. лингв. ун-т. – Иркутск, 2006. – 20 с.

18. Арнольд, И. В. Герменевтика эпитафа / И. В. Арнольд // *Hermeneutics in Russia*. – 1998. – Vol. 1. – P. 88–94.

19. Цуканова, Е. М. Семантическая связь эпитафа с текстом : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 ; 10.02.19 / Е. М. Цуканова ; Орловск. гос. ун-т. – Орел, 2003. – 26 с.

УДК 81'373.612.2:398.92(=133.1)

С. Н. Колоцей

К ВОПРОСУ О НАИБОЛЕЕ ПРОДУКТИВНЫХ МОДЕЛЯХ ФРАНЦУЗСКИХ ПАРЕМИЙ

Данная статья посвящена вопросу о наиболее распространенных сложных конструкциях в системе французских паремий. Рассматриваются паремии со структурой сложноподчиненного предложения с придаточными подлежащими. Отмечается тенденция к размещению придаточной части с местоимением “qui” преимущественно в препозиции, избирательность синтаксических средств, выражение однотипных отношений с помощью однотипных средств, что соответствует композиционному строению этих структур, связанному с принципиальными установками прагматической направленности.

Ключевые слова: *паремии, сложные структуры, сложноподчиненное предложение, придаточное подлежащее, относительное подчинение, антецедент.*

Как показывает фактический материал, в группе паремий со структурой сложного предложения широко представлены паремии, организованные по схеме сложноподчиненного предложения. В теоретических трудах лингвистов, разрабатывающих различные вопросы синтаксиса сложного предложения, само понятие «сложноподчиненное предложение» объединяет предложения, различающиеся как по характеру связи главного предложения с придаточным, так и по внутреннему строению, а также по характеру отношений между подчиняющей и подчиняемой частями и т. д. Это связано с проблемами, возникающими при классификации сложноподчиненных предложений. Исследователи сталкиваются с тем, что среди множества аспектов предложения необходимо выделять наиболее существенные, которые и могут быть положены в основу классификации придаточных предложений.

Используя традиционную теорию синтаксических функций придаточных предложений при рассмотрении паремий, организованных по схеме сложноподчиненного предложения, для выделения типов придаточных предложений можно опираться одновременно на их значение и на их формальные признаки. Результаты анализа паремий со структурой сложноподчиненного предложения показывают, что наибольшее распространение получили в паремиях структуры сложноподчиненного предложения с относительным местоимением “qui” (72 % от числа всех сложных структур).

Сущность относительного подчинения, его место среди других типов и форм синтаксической связи не вызывает принципиальных разногласий среди лингвистов. Паремии со структурой сложноподчиненного предложения с относительными словами совершенно аналогичны паремиям, имеющим структуру сложноподчиненного предложения с союзами: и те, и другие выражают однотипные отношения с помощью однотипных средств. В функциональном плане относительное подчинение ничем не отличается от союзного.

Придаточное подлежащее, вводимое относительным местоимением “qui”, выполняет функцию подлежащего по отношению к сказуемому главной структуры, например:

Qui cherche trouve (Кто ищет, тот найдет).

Qui cherche le péril y périt (Кто ищет опасность, находит гибель. = Кто за чем пойдет, то и найдет) [1; 2; 3].

Использование в поговорках относительного местоимения “qui” в абсолютной позиции отмечается исследователями как синтаксический архаизм, свойственный именно структурам поговорок [4, с. 401]. Современные синтаксические нормы требуют употребления в данной конструкции “qui” с антецедентом “celui” или “ce”. Фактический материал свидетельствует о наличии и таких структур в фонде поговорок. Вероятно, это поговорки более позднего образования, например:

Celui qui se marie à la hâte, se repent à loisir (Женился на скорую руку, да на долгую муку. = Женился скоро, да на долгое горе);

Celui qui se marie trop tard, se marie pour ses voisins (Кто женится слишком поздно, женится для соседей);

Ce qui est fait est fait (Сделанного не воротишь);

Ce qui est fait n'est plus (pas) à faire (Кончил дело – гуляй смело) [1; 2; 3].

В конструкциях с антецедентом может употребляться также относительное местоимение “que”. Такие структуры немногочисленны в языке поговорок, в нашем материале обнаружено только 8 единиц, например:

Ce que femme veut, Dieu le veut (Что хочет женщина, хочет бог);

Ce que jeunesse convoite, vieillesse rejette (Что молодость страстно желает, старость отвергает) [1; 2; 3].

Основной структурной моделью, под которую подводятся почти все конструкции данного типа, является модель, включающая “qui”. В грамматиках французского языка указывается на обобщенный характер этого местоимения, относящегося к одушевленным лицам и всегда нейтрального по отношению к роду и числу. Придаточные предложения, вводимые “qui”, обычно находятся в препозиции. Специфика взаимодействия грамматических признаков этой структуры, определяющая её синтаксический статус, заключается в том, что в отличие от постпозитивных структур, такой признак, как функция придаточного, оказывается её основной характеристикой. Структура главного предложения отходит на второй план. Вследствие этого происходит изменение удельного веса составных компонентов поговорки: главное предложение теряет свою подчиняющую силу или, по крайней мере, её ослабляет, и оба компонента как бы уравниваются в своих функциях:

Qui femme a, guerre (noise) a (Завел жену, забудь тишину);

Qui a compagne, a maître (Приобретая товарища, приобретаешь и хозяина) [1; 2; 3].

В приведенной поговорке такое отношение выражается в сопоставлении двух частей сложной структуры. «Приравнивание» главного

предложения отражается и в том, что главное воспроизводит структуру придаточного, сохраняя не только порядок следования компонентов, но и воспроизводя те же лексико-морфологические средства:

Qui parle beaucoup ment beaucoup (Кто много болтает, тот много врет);

Qui se ressemble s'assemble (Свой своему поневоле брат. = Рыбак рыбака видит издалека) [1; 2; 3].

Данные конструкции строятся по законам синтаксического параллелизма, обычно не свойственного сложноподчиненным предложениям. Однако для паремий этого структурного типа характерна формальная равноценность придаточного и главного. При этом семантически наиболее значимым все же остается главное предложение, выступающее как основа высказывания. Этот факт можно объяснить, как с точки зрения законов и требований логического мышления, так и с точки зрения законов композиции паремии, которая, по словам З. К. Тарланова, является производением словесного искусства.

Для синтаксиса далеко не безразличен порядок расположения компонентов структур, характеризующихся различной коммуникативной нагрузкой. Исследователи многих индоевропейских языков отмечают взаимосвязь между размещением слов и их коммуникативным заданием. Как правило, на первом месте стоят компоненты конструкций, выступающие как исходные, а за ними следуют компоненты конструкций, содержащие новое [5, с. 61].

Паремия строится в соответствии с этими законами. Как в любой другой конструкции, в ней можно выделить композиционные элементы, которые являются необходимыми в равной мере в структурном отношении, но отличаются друг от друга по степени участия в реализации основной идеи. Главным звеном в раскрытии содержания паремии служит замыкающий член структуры. Такой порядок расположения частей в паремии оправдан композиционно. Если бы они сочетались в обратном порядке, это противоречило бы законам логического мышления. Почти все паремийные структуры начинаются формулой, выражающей общее суждение, которое подготавливает второе, являющееся выводом из первого:

Qui sème le vent récolte la tempête (Кто сеет ветер, пожнет бурю);

Qui garde sa bouche garde son âme (Кто молчит, тот двоих научит) [1; 2; 3].

Приведенные структуры объединены на правах параллелизма. Последующая структура (главное предложение) воспроизводит предыдущую (придаточное), сохраняя те же лексико-морфологические

средства и порядок их следования. Действия-состояния придаточной и главной части паремии синхронны и выражаются глаголами в форме настоящего времени, иногда будущего, как в следующих примерах:

Qui vivra verra (Поживем – увидим);

Qui bien fera bien trouvera (За добро добром и платят) [1; 2; 3].

Исключением являются некоторые паремии, действия-состояния которых выражены глаголами в форме прошедшего времени (придаточное предложение) и глаголами в форме настоящего и будущего времени (главное):

Qui a tiré le vin le boit (Сам заварил кашу, сам и расхлебывай);

Qui a bu boira (Горбатого могила исправит) [1; 2; 3].

Можно обнаружить и придаточные подлежащие с относительным местоимением “qui” в постпозиции. Они относятся к числу многочисленных конструкций данного типа (10 единиц), например:

Tel menace qui a grand peur (Кто много грозит, тот мало вредит);

Tel menace qui tremble (Иной грозит, а сам дрожит) [1 ; 2 ; 3].

Таким образом, среди структур сложноподчиненного предложения, представленных в языке паремий, фактически продуктивными являются модели предложения с придаточными подлежащими. Здесь сказываются общие закономерности и тенденции, свойственные языку паремий. Паремия строится на базе структуры, с которой связывается выражение универсального значения. Структура сложного предложения с придаточным подлежащим представляет собой в некотором роде эталон сложного целого в синтаксисе паремий. Это объясняется тем, что она наилучшим образом согласуется с самой природой паремий: четкое разделение конструкции на две равнозначные части, вторая из которых несет максимальную коммуникативную нагрузку. Тенденция к размещению придаточной части с местоимением “qui” преимущественно в препозиции соответствует композиционному строению паремии – экспозиции и основной части, выражающей вывод.

Список использованной литературы

1. Гак, В. Г. Французско-русский фразеологический словарь / В. Г. Гак, И. А. Кунин, И. П. Лалаев и др. – М. : Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1963. – 1112 с.

2. Maloux, M. Dictionnaire des proverbes, sentences et maxims / M. Maloux. – P. : Larousse, 2006. – 656 p.

3. Rey, M. Dictionnaire des expressions et locutions figurées / A. Rey. – P. : Robert, 2003. – 1087 p.

4. Grevisse, M. Le bon usage: Grammaire française avec des Remarques sur la langue française d'aujourd'hui / M. Grevisse. – P. : Gembloux, 1980. – 1440 p.

5. Крушельницкая, К. Г. Коммуникативное задание и способы его выражения / К. Г. Крушельницкая. – М. : МГПИИЯ им. М. Горького, 1978. – 125 с.

УДК [81'362:81'25](=161.1)(=111)-057.875

Т. В. Куприянчик

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

В данной статье раскрываются основные проблемы, связанные с грамматическими трудностями перевода с английского языка на русский на занятиях по теории и практики перевода студентов третьего курса факультета иностранных языков. В работе обосновывается важность учитывать различия в грамматическом строе рассматриваемых языков и применять соответствующие грамматические трансформации при переводе.

Ключевые слова: *перевод, грамматические различия, трудности, структура предложения, грамматические ошибки, студенты, трансформации.*

Проблема адекватности перевода всегда являлась актуальной в теории переводоведения. Вопрос о возможности или не возможности совершенно точно и полно передать мысли, выраженные средствами другого языка, поднимался такими исследователями в области перевода как Л. С. Бархударовым, А. В. Федоровым, А. А. Смирновым и др. Так, по мнению ученых, с одной стороны любой развитый язык способен передать мысль другого языка также ярко, полно и эмоционально, а с другой стороны, то, что нельзя передать в отношении отдельного элемента, можно передать в отношении сложного целого.

Английский и русский языки относятся к двум разным типам языков: аналитическому и синтетическому соответственно. Аналитический строй английского языка характеризуется отсутствием падежных окончаний у прилагательных, числительных и причастий

(так как в русском языке выделяют 6 падежей, а в английском – 2), широким употреблением предлогов, которые часто выполняют функцию окончаний, строгим порядком слов в предложении. В то время как для русского предложения характерен относительно свободный порядок слов. Кроме того, часто логический центр высказывания в английском предложении находится в начале, а в русском – в конце. Все эти отличия зачастую вызывают трудности у студентов при переводе на занятиях по теории и практики перевода. В первую очередь, это связано с неумением анализировать грамматическую структуру английского и русского предложения. Остановимся на основных грамматических различиях двух языков и связанных с ними ошибками.

Грамматическая ошибка – это ошибка в структуре языковой единицы (слова, словосочетания, предложения), т. е. нарушение какой-либо грамматической нормы. Среди грамматических ошибок можно выделить такие ошибки, как неправильная морфологическая форма слова, нарушение норм согласования и управления, ошибки в построении предложения, нарушении видовременной соотнесенности глагольных форм и многие другие.

Часто, неверный перевод связан с тем, что студенты неправильно определяют часть речи, к которой относится переводимое слово и это в значительной части может затруднить перевод всего предложения. Причиной этому является то, что в английском языке слова могут сохранять одну и ту же форму, но относится к разным частям речи [1, с. 7]. Например, *water – to water, book – to book, well* (колодец, скважина) – *well* (хорошо). Соответственно без анализа частей речи студентам редко удастся правильно перевести такие предложения как:

This results in a good effect. – Это **приводит** к положительному эффекту.

Well production should be increased. – Необходимо увеличить производительность **скважины**.

Для адекватного перевода также важно учитывать тот факт, что некоторые грамматические явления, конструкции, смысловые структуры могут отсутствовать в языке перевода. В таком случае приходится менять структуру предложения: разбивать сложное предложение на простые (членение), объединять простые предложения в одно сложноподчиненное или сложносочиненное (объединение), а также менять тип синтаксической связи. Например:

They didn't expect you to come so soon. Они не ожидали, что ты **вернешься так скоро**.

В русском языке отсутствуют инфинитивные и герундиальные конструкции, которые делают английское предложение простым.

Соответственно данное английское предложение на русский язык следует переводить сложноподчиненным, тем самым применяя внутреннее членение.

Также в английском языке есть такая служебная часть речи, как артикль, который служит определителем существительного и отсутствует в русском. Но это не значит, что при переводе его следует игнорировать. Так, в таком предложении как: *He didn't have a friend in this city* неопределенный артикль следует заменить на местоимение: *в этом городе у него не было ни одного друга* [2, с. 87]. Следовательно, неопределенный и определенный артикль в английском языке может иметь несколько вариантов перевода на русский. Так его можно перевести:

– неопределенным местоимением (*a passenger was looking for a vacant seat* – **какой-то** пассажир искал свободное место);

– числительным – **один** (*three times a month* – три раза в (**один**) месяц);

– указательным местоимением (*I am sure, you will like the place* – я уверен, тебе понравится **это** место);

– а также существуют особые случаи перевода артиклей (*the sooner the better* – **чем** быстрее, **тем** лучше).

Зачастую студентами не учитывается, что русское предложение имеет свободный порядок слов и сохранение порядка слов английского предложения также может привести пусть к не грубым ошибкам, но к тому, что предложение будет не соответствовать нормам русского языка. Например, *A man entered the room*. При переводе такого предложения подлежащее лучше поставить в конце предложения, так как неопределенный артикль в английском обозначает кто-то неопределенный, новый для данной ситуации, а в русском предложении новая информация (смысловый центр высказывания) подается в конце предложения. Следовательно, это предложение лучше перевести: *в комнату вошел мужчина*. Таким образом, артикль также может служить средством выделения смыслового центра высказывания, а для того, чтобы правильно передать порядок слов в предложении на русском языке, в английском необходимо определить смысловый центр. Именно он в русском предложении будет стоять на последнем месте.

Еще одной частью речи, которая имеет расхождение при переводе с английского на русский, является местоимение. Оно также создает определенную трудность для переводчиков. Во-первых, это отсутствие различий между вежливой формой обращения *Вы* и *ты* в английском языке, что может стать существенной разницей в русском. Во-вторых, избыточное употребление притяжательных местоимений в английском языке, которые будут опускаться при переводе на русский. Такая

грамматическая трансформация называется опущение. В-третьих, иногда не учитывается тот факт, что в английском языке, все неодушевленные предметы относятся к среднему роду, а не разделяются на мужской, женский и средний как в русском. В таких предложениях будет использоваться замена соответствующего местоимения. Например:

*This is my dictionary. Give **it** to me.* – Это мой словарь, дай мне его. ('словарь' – муж. род)

Также неточности в переводе связаны с отсутствием местоимения *свой* в английском языке и использование вместо него притяжательного местоимения. Например:

*You may take **your** key and I'll take **mine**.* – Ты возьмешь **свой** ключ, а я возьму **свой**.

Много трудностей возникают у студентов при переводе возвратных местоимений, которые употребляются с возвратными глаголами в английском языке. Таких глаголов в русском языке очень много, но это не значит, что они все должны переводиться на английский язык с возвратным местоимением.

Следует отметить грамматические ошибки, связанные с переводом времен. Известно, что количество времен в русском и английском языках существенно отличается. Глаголы изменяются не только по времени (прошедшее, настоящее и будущее), но и по характеру действия (простое, продолженное и совершенное). Так, например, студентами не учитывается тот факт, что глаголы, выраженные в *Present Perfect*, могут передавать как результат или следствие, связанное с настоящим временем, так и действие, которое началось в прошлом и продолжается до настоящего времени. В этой связи, глагол может переводиться в первом случае глаголом совершенного вида в прошедшем времени, а во втором – глаголом несовершенного вида в настоящем времени. Например:

*The problem **has arisen** simply because you didn't follow my instructions.* – Проблема **возникла** просто потому, что вы не следовали моим указаниям.

*We **have used** this method for five years.* – Мы **используем** этот метод уже пять лет.

Кроме того, глаголы в *Present Perfect* могут переводиться на русский язык глаголом в будущем времени в придаточных предложениях условия и времени. Например:

*After we **have answered** this question, it will be an easy matter to show that the problems mentioned above do not fall into this category.* – После того как мы **ответим** на этот вопрос, будет просто показать, что вышеупомянутые проблемы не попадают под эту категорию.

Перевод глаголов формы *Continuous* также не всегда соответствуют русскому глаголу несовершенного вида. Часто приходится вводить наречие времени, чтобы полностью передать его значение, применяя грамматическую трансформацию добавление. Например:

A new Middle East War is raging. – **В настоящее время разгорается** новая война на Ближнем Востоке.

В английском языке правило согласования времен является обязательным, в отличие от русского, где нет аналогичного грамматического правила. В этой связи при переводе английских времен на русский язык – согласование времен не сохраняется. Например:

Mr. Brown said on arrival yesterday that he was “optimistic” about the resumed conference. – **Вчера по прибытии господин Браун сказал, что он «настроен оптимистически» в отношении конференции, которая возобновила свою работу.**

Причиной всех вышеперечисленных ошибок чаще всего является незнание или же не соблюдение языковых норм, принятых в русском языке, в соответствии с которой создается литературная речь. Однако иногда такие ошибки допускаются по невнимательности.

Таким образом, грамматический аспект перевода, как и лексический занимает одно из центральных мест в переводческой практике. В этой связи при изучении курса по теории перевода особое внимание уделяется овладению техникой перевода, а именно, изучению и применению различных переводческих трансформаций. К основным приемам грамматических трансформаций относят: опущение, добавление, конверсия (замена одной части речи на другую) замена формы слова, антонимический перевод, перестановка частей предложения, членение или объединение предложений и др. Следовательно, грамматические трудности успешно преодолеваются если понимать системные различия английского и русского языков и учитывать различия этих особенностей.

Список использованной литературы

1. Слепович, В. С. Курс перевода (английский – русский) / В. С. Слепович. – Изд. 3-е. – Минск : Тетра-Системс, 2003. – 320 с.
2. Основы перевода : учебное пособие / У. М. Бахтикиреева [и др.]. – Минск : Вышэйшая школа, 2019. – 111 с.

В. Е. Нефёдова

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ
И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ИЗУЧЕНИЮ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В РЕКЛАМЕ**

В данной статье рассматривается проблема подходов к изучению речевого воздействия рекламного текста с точки зрения лингвистики и психолингвистики. В работе раскрывается понятие коммуникативной тактики, а также дифференцируются виды рекламных стратегий. Выделяются пути оптимизации речевого воздействия в тексте рекламы.

***Ключевые слова:** речевое воздействие, коммуникативная тактика, рекламная стратегия, фреймовый подход, пресуппозиция, лингвистический подход, психолингвистический подход.*

В лингвистике речевое воздействие описывается как реализация различных коммуникативных или речевых стратегий и тактик. Однако поскольку наблюдаются существенные различия в подходах к определению стратегий и тактик разными учеными, уверенно говорить о существовании в современной лингвистике единого принятого определения невозможно. Одними из самых известных исследователей, изучающих коммуникативные стратегии и тактики, являются О. С. Иссерс и В. Б. Кашкин. Оба учёных сходятся на определении коммуникативной стратегии как серии вербальных и невербальных средств, которые ориентированы на достижение определённой коммуникативной цели. Также О. С. Иссерс указывает, что речевая стратегия представляет собой совокупность речевых действий, через которые говорящий решает поставленную коммуникативную задачу [1, с. 194].

Е. В. Ключев даёт следующее определение понятию коммуникативной тактики: «*Коммуникативная тактика – это совокупность практических ходов в реальном процессе речевого взаимодействия*» [2, с. 21].

Некоторые современные исследователи предприняли попытку проанализировать коммуникативные стратегии и тактики относительно разных видов дискурса. Так, профессор Ю. К. Пирогова в своих исследованиях указывает на то, что реклама оказывает

коммуникативное воздействие на целевую аудиторию за счет того, что рекламируемый объект удерживается в сознании реципиентов рекламного сообщения [3, с. 161].

Традиционно исследователи выделяют два вида наиболее глобальных рекламных стратегий: *реклама рационалистического типа*, которая подчёркивает утилитарные свойства товара и особенно актуальна тогда, когда рекламируемый продукт обладает уникальными свойствами, выделяющими его среди аналогичных товаров, например, «Защищает от холода», «Не деформируется», «Приятный к коже», а также *проекционная реклама*, которая ориентирована на представлении товара в наиболее выгодном виде в глазах потенциального покупателя, за счет акцентирования внимания потребителей на воображаемых, а не реальных свойствах товара [3, с. 164]. Данная стратегия реализуется за счёт использования такого стилистического приёма как гипербола. Приведём примеры: «Подойдёт под любой образ», «Абсолютный комфорт», “All eyes on you”, “Some new just for you”. В рамках проекционной рекламы специалисты также используют метафоры, например, “Free-flowing fits, playful pastels and cool-girl details define our latest styles”. В отличие от предыдущей стратегии наиболее актуально её использование, когда рекламируемый продукт не имеет характерных особенностей, выделяющих его из подобных товаров в определённом сегменте. Стоит отметить, что профессор Ю. К. Пирогова не ограничивается лишь двумя вышеперечисленными стратегиями, наряду с ними она выделяет частные рекламные стратегии. Таким образом, в рамках стратегий рационалистического типа можно выделить: родовую стратегию, стратегию преимущества, уникальное торговое предложение и стратегию позиционирования. В свою очередь в группу проекционных стратегий входят: «имидж марки», «резонанс» и «аффективная стратегия» [3, с. 164].

В процессе анализа речевого взаимодействия с точки зрения прагматики особое внимание уделяется фигуре адресанта, который стремится достичь своей коммуникативной цели. Для её осуществления адресант тем или иным способом оказывает воздействие на адресата в процессе коммуникации. Л. Л. Федорова в границах лингвопрагматического подхода выделяет четыре типа коммуникативного воздействия:

- социальное воздействие подразумевает определённые этикетные формулы, такие как: приветствие, извинение или благодарность;
- волеизъявительное речевое воздействие, содержащееся в приказах, просьбах, советах и др. аналогичных речевых действиях;

– информационно-нагруженные сообщения реализуют информационно-разъяснительный тип речевого воздействия;

– эмоционально-оценочное речевое воздействие демонстрируется, когда адресанту необходимо создать эмоциональную связь с адресатом для оказания на него воздействия и дальнейшего достижения поставленной коммуникативной цели [4, с. 46].

Адресант как один из ключевых элементов коммуникативного взаимодействия также оказывается в центре внимания когнитивной лингвистики, в которой речевое воздействие рассматривается как процесс информационного обмена между адресантом и адресатом, при этом происходит кодирование, декодирование, переработка и хранение информации, приводящие, в свою очередь, к изменению когнитивных структур адресата [5, с. 36].

Выдающийся учёный в области речевого взаимодействия, А. М. Шахнарович, проводил исследования, в которых интегрировал методы семиотики и психолингвистики. Его работы выходят за рамки простого анализа текста, сосредотачиваясь на сложных процессах кодирования и декодирования информации в процессе коммуникации [6, с. 94]. А. М. Шахнарович исходит из фундаментального постулата о том, что любой текст – это фрагмент объективной реальности, преломленный сквозь призму субъективного восприятия коммуникационных намерений говорящего. Такой фрагмент в свою очередь варьируется в зависимости от ряда факторов, предложенных вышеупомянутым учёным. Например, в число таких факторов входит социальный статус и культурная среда адресанта и адресата. Таким образом, текст, написанный для широкой публики, значительно отличается по стилю, содержанию и лексическому составу от текста, предназначенного для узкого круга специалистов определённой сферы деятельности [6, с. 91]. Работа А. М. Шахнаровича вносит значительный вклад в осмысление сложных механизмов речевого воздействия и позволяет разрабатывать новые более эффективные стратегии коммуникации с учётом всех нюансов субъективного восприятия информации. Модель коммуникативной деятельности, предложенная А. М. Шахнаровичем, представляет собой сложную многоуровневую систему, включающую взаимодействие первичных и вторичных прагматических программ как со стороны говорящего, так и со стороны слушающего [6, с. 95].

К первичным программам исследователь относит семантическую, смысловую, когнитивную и пресуппозитивную. Семантическая программа учитывает контекст, в рамках которого происходит коммуникативный акт, что влияет на точность и эффективность

получения информации. Смысловая программа подразумевает структурирование информации, выстраивание логических связей между отдельными частями сообщения. Успешное речевое взаимодействие предполагает учёт когнитивных особенностей аудитории. Таким образом, когнитивная программа отвечает за отражение в сообщении картины мира адресанта. Важно отметить, что картина мира представляет собой не просто набор знаний, а устоявшуюся систему взглядов и норм, убеждений и ценностей, сформированных на протяжении всей жизни человека. Когнитивная программа стремится сделать сообщение адекватным картине мира адресата [6, с. 96].

Несовпадение взглядов собеседников может привести к возникновению конфликта по причине неверного толкования сообщения. Пресуппозитивная программа направлена на учёт заложенного смысла в сообщении адресанта. Пресуппозицией является утверждение, которое говорящий принимает за истину, следовательно, считает, что ему не нужно подтверждение. Нередко пресуппозиции оказывают влияние на восприятие сообщения, поэтому использовать их рекомендуется осторожно. Вторичные прагматические программы подразделяются на синтаксическую, морфологическую, лексическую и фонетическую. Синтаксическая программа включает выбор грамматического оформления предложения и синтаксических конструкций, от которого зависит темп, ритм и эмоциональная окраска речевого акта. Словообразованием занимается морфологическая программа. Лексическая программа направлена на регулирование выбора словарного состава высказывания, а также на его стилистическую окраску. Фонетическая программа ответственна за определение звукового оформления высказывания, например, интонацию и тембр голоса. Однако вышеупомянутое применимо только к устной речи. Стоит отметить, что последовательность первичности программ может варьироваться. В процессе коммуникации для реципиента сообщение говорящего начинается со звуковой или визуальной формы, только после восприятия на уровне формы начинается обработка информации адресантом [6, с. 97].

Наука о толковании текстов – герменевтика и наука, исследующая лингвистические средства в тексте и их воздействие на читателя – стилистика, сосредотачивают своё внимание на тексте как на посреднике между говорящим и реципиентом.

На сегодняшний день крупнейшим направлением в области лингвистики, сфокусированной на разработке теории речевого воздействия, является психолингвистика. Известные учёные-психолингвисты

А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович, Ю. А. Сорокин, Т. М. Дридзе внесли серьёзный вклад в разработку теории речевого воздействия.

По определению Е. Ф. Тарасова, *«речевое воздействие – любое речевое сообщение, взятое в аспекте его целенаправленности, целевой обусловленности, это речевое общение с позиции одного из коммуникантов. Речевое воздействие – речевое общение в системе средств массовой информации или агитационное выступление непосредственно перед аудиторией»* [7, с. 92].

Представитель Московской школы психолингвистики, Е. Ф. Тарасов обращается к проблеме организации воздействующего текста с точки зрения оптимальных условий его восприятия (протяженность, напряженность текста, проблема его композиции, оцениваемой функционально, смысловая скважность текста). Как полагает ученый, в тексте должна отсутствовать информация, которая извлекается из памяти объектом воздействия при смысловом восприятии текста и возникновении проблемы истинности текста с позиции объекта речевого воздействия [7, с. 93].

А. Н. Баранов утверждает, что сущность речевого воздействия заключается в таком использовании языка, при котором в модель мира реципиента вводятся новые знания и модифицируются уже имеющиеся [8, с. 124].

По словам А. А. Леонтьева в процессе коммуникации человек использует уже готовые, усвоенные извне схемы и структуры, а не создаёт свои собственные. Анализируя характер вербальной репрезентации функции речевого воздействия, исследователь предложил схемы оптимизации речевого воздействия. Так, А. А. Леонтьев выделяет три пути оптимизации речевого воздействия:

1) введение в поле значений реципиента новых значений, на основе которых он изменит свое поведение или, по крайней мере, отношение к действительности;

2) изменение структуры поля значений реципиента без введения в него новых элементов, т. е. сообщение новых сведений об уже известных ему вещах; если сведения важны для понимания этих вещей и их взаимосвязей, то они способны оказывать влияние на отношение индивида к действительности;

3) изменение способа вхождения элементов поля значений в деятельность индивида без включения в это поле значений каких-либо новых компонентов, что также приводит к изменению его отношения к окружающей действительности [7, с. 97].

Исследование механизмов речевого воздействия является на сегодняшний день актуальной междисциплинарной задачей. Человек как главный участник коммуникативного процесса постоянно подвергается информационному потоку, значительная часть которого воспринимается им пассивно, без критического анализа на предмет актуальности и необходимости. В этом и заключается смысл речевого воздействия – влияние на сознание реципиента, минуя его контроль. Так, реклама является ярким примером такого воздействия, поскольку представляет собой особенно интересный объект исследования. Рекламные тексты не только предоставляют информацию, но в то же время стремятся к манипуляции поведением потребителя. Эта двойственность создаёт вербальную репрезентацию речевого воздействия нетривиальной и требующей детального анализа.

Список использованной литературы

1. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 284 с.
2. Клюев, Е. В. Речевая коммуникация: успешность речевого взаимодействия / Е. В. Клюев. – М. : РИНОЛ КЛАССИК, 2002. – С. 21.
3. Пирогова, Ю. К. Рекламное манипулирование / Ю. К. Пирогова // Психология общения. Энциклопедический словарь. – М. : Когито-центр, 2011. – С. 377–378.
4. Федорова, Л. Л. Типология речевого воздействия и его место в структуре общения / Л. Л. Федорова // Вопросы языкознания. – 1991. – № 6. – С. 46–50.
5. Карева, А. А. Особенности вербальной репрезентации речевого воздействия в рекламных текстах косметических средств : дис. ... канд. филл. наук : 10.02.19 / А. А. Карева. – М., 2021. – 132 л.
6. Шахнарович, А. М. Общая психолингвистика: учеб. пособие / А. М. Шахнарович. – М. : Изд-во РОУ, 1995. – 93 с.
7. Леонтьев, А. А. Психолингвистические особенности языка СМИ / А. А. Леонтьев // Язык средств массовой информации: учеб. пособие. – М. : Изд-во МГУ, 2004. – С. 66–88.
8. Баранов, А. Н. Естественно-языковая аргументация в логике практического рассуждения / А. Н. Баранов // Когнитивные науки. Искусственный интеллект. – М. : Центральный Совет философских (методологических) семинаров при Президиуме АН СССР, 1988. – С. 104–130.

К. Ю. Осадчая

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ АНИМАЛИЗМА «КОШКА» ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ РУССКОГО, БЕЛОРУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Данная статья посвящена рассмотрению специфики вербализации зоокомпонента «кошка» во фразеологии (на материале русского, белорусского и английского языков). Целью работы является установление набора языковых единиц, участвующих в вербализации зоокомпонента во фразеологизмах в близкородственных и неблизкородственных языках. В работе проводится сравнительно-сопоставительный анализ фразеологизмов с выбранным анимализмом. Данная работа выполнена в русле фразеологической концепции А. В. Кунина, где фразеология рассматривается в широком смысле.

Ключевые слова: *фразеология, фразеологизм, зооним, зоокомпонент, анимализм, кошка.*

В современном мире всё большую популярность приобретают лингвокультурологические подходы к изучению языка. Это объясняется тем, что без учёта национальной, этнической и культурной специфики носителей языка, их истории и мировоззрения вероятно возникновение искажений при изучении языка и, впоследствии, появление трудностей в ходе межъязыковой коммуникации. Пластом, содержащим такие специфические концепты, является фразеология.

Фразеологизмы являются одним из ключевых аспектов в выявлении культурных, этнических, исторических особенностей языка.

«Анималистическая» фразеология является одной из наиболее распространенных форм языковой номинации, поскольку именно через сравнение себя с животным миром человек постигает окружающую его реальность и, в определенной степени, постигает самого себя в этой реальности.

Названия животных во фразеологизмах служат символами, эталонами определенных человеческих качеств, создавая образную, эмоционально выразительную характеристику человека.

Фразеологизмы отражают как опыт наблюдения за поведением и повадками животных, которые раскрывают как объективную реальность, так и субъективные представления коллективного языкового сознания.

Одним из наиболее часто встречающихся анимализмов во фразеологических единицах русского, белорусского и английского языков является зоокомпонент *кошка / кот (рус.) – cat (анг.)*. Следует указать, что английская лексема *cat* соответствует двум русским – *кот* и *кошка*. Это объясняется тем фактом, что данное слово не имеет родовой маркированности в английском языке.

В ходе исследования было установлено, что на Руси кошки пользовались особым уважением. Это подтверждено упоминанием данного зверька в памятнике древнерусского права «Правосудие митрополичье», датированном XIV–XVI вв., где расписаны размеры штрафов за хищение животных: «...за кошку 3 гривны, за собаку 3 гривны, за кобылу 60 кунь, за волю 3 гривны, за корову 40 кунь... за жеребца гривна...» [1, с. 112–121].

Из вышеприведённого документа следует, что кошка на Руси ценилась высоко, по стоимости приравнивалась к волу – очень важному в крестьянском хозяйстве животному.

Также известно, что Петр I в «Регламенте о управлении Адмиралтейства» в 1724 году повелел при магазинах определять специального человека, который будет держать кошек, чтобы они «*ходили в амбары сквозь скважины, сделанные в дверях... дабы от мышей не было порчи*».

Большое количество фразеологизмов, имеющих в своём составе зоокомпонент *кошка* в русском и белорусском языках обусловлено тем фактом, что кошки во все времена жили с людьми. В каждом доме была кошка.

В русскоязычной картине мира образ кошки носит двойственный характер. С одной стороны, кошка считается хитрым, независимым, своенравным зверем. Это отражается в таких фразеологизмах как *кошка, которая гуляет сама по себе; лакома кошка до рыбки, да в воду лезть не хочется; что поп, что кот – не поворча, не съест; два кота в одном мешке не улежатся; кошкой увивается; няма зверя, страшнейшага за кошку* и др.

Стоит указать, что люди обращали внимание и на невероятную грацию и изящество кошек, а также на необычайную красоту их глаз. В связи с этим возникли фразеологизмы *кошачья грация; грациозная, как кошка; кошачья походка; кошачьи глазки*.

С другой стороны, можно наблюдать и негативную характеристику этого животного. Кошка может олицетворять лень, вспыльчивость, сумасбродность, чрезмерное любопытство. Это находит своё отражение в таких фразеологизмах, как *коту под хвост; кошки скребут на*

душе; как кот заплакал; драная кошка; угорелая кошка, (чёрная) кошка пробежала; кошачий концерт; как кошка с собакой; тянуть кота за хвост; мартовский кот; блудлив, как кошка; пакостлив, как кот и др.

На наглость и бессовестность кота как на негативную характеристику животного обратил внимание и великий баснописец Иван Андреевич Крылов. В его басне «Кот и повар», написанной в 1812 году встречаются такие строки: «*А Васька слушает да ест*» [2, с. 1].

В басне Иван Андреевич использует данный фразеологизм, чтобы подчеркнуть, бесполезность слов повара, не возымевших никакого эффекта на кота Ваську.

Фразеологический оборот *как кот заплакал* обозначает ничтожно малое количество чего-либо и является одним из наиболее употребляемым в русском языке. Его в своих произведениях использовали и продолжают использовать многие авторы. Этому можно найти подтверждение, к примеру, в рассказе «Золото» Дмитрия Наркисовича Мамина-Сибиряка. Герой произведения Ястребов произносит такую фразу: «— *Было бы что скупать, — отъедается Ястребов, который в карман за словом не лазил. — Вашего-то золота кот заплакал... А вот мое золото будет оглядываться на вас*» [3, с. 47].

Во все времена все народы обращали внимание на невероятную живучесть кошек. По приданиям у кошки 9 жизней. Конечно же эта идея нашла своё отражение во фразеологизмах *жывучы як кошка; кошкы девятая смерть донимают; живуч как кошка, a cat has nine lives*.

В английской культуре коты также являются одним из наиболее распространённых животных. По некоторым поверьям кошки на территории Британии появились в период с 43–84 гг. н. э. вместе с римлянами, которые завезли их на Британские острова во время покорения племён кельтов. Кошки стали незаменимыми помощниками в борьбе с грызунами.

В англоязычной лингвокультуре, так же, как и в русскоязычной, образ кошки амбивалентен. В ходе исследования были обнаружены фразеологические единицы с положительной эмотивной окраской. Это такие фразеологизмы, как *a gay cat, a tame cat, look like a cat who swallowed the canary, grin like a Cheshire cat, a cat has nine lives*.

Как было выявлено в ходе исследования зооним кот / кошка ассоциируется с осторожностью, пугливостью. Это отражено во фразеологических единицах *like a scalded cat; to see which way the cat jumps; to wait for the cat to jump*.

Пример использования фразеологизма *like a scalded cat* (как кошка ошпаренная) можно найти в романе американской писательницы

Маргарет Митчелл «Унесённые ветром»: “*But why should you squall like a scalded cat? You’ve said often enough that you didn’t mind what people said about you*” [4, с. 29]. Данный фразеологизм также может применяться в значении делать что-либо быстро, суетливо, возможно даже бесцельно, безумно.

В англоговорящей культуре обратили внимание и на такое свойство кошки, как любопытство. Англичане, ценящие личную свободу, уединённость и уважающие личные границы, уверены, что чрезмерное любопытство до добра не доведёт. Это отражено во фразеологизме *curiosity killed the cat* (буквально любопытство убило кошку). В русском языке используется выражение с таким же смыслом – *любопытной Варваре на базаре нос оторвали*.

Образ кошки также ассоциируется с притворством: *cats hide their claws* – кошка спит, а мышей видит.

Кроме того, люди обращали внимание на взаимную неприязнь кошек и собак, их неуживаемость. И в русском, и в белорусском, и в английском языках существует фразеологизм (жить, ладить) *как кошка с собакой* – *like cat and dog* в английском языке и *як кошка з сабакам* в белорусском.

Такую черту, как игривость, выделяли как русскоговорящие – *играть как кошка с мышкой*, так и англоговорящие – *play cat and mouse with smb*. Фразеологизм означает забавляться кем-либо, пользуясь своим превосходством, преимуществом положения.

Этот фразеологизм в своём произведении «Первая любовь» употребил И. С. Тургенев: «*Зинаида играла со мной, как кошка с мышкой. Она то кокетничала со мной — и я волновался и таял, то она вдруг меня отталкивала*» [5, с. 6].

Ещё один пример употребления фразеологизма можно найти в романе Л. Н. Толстого «Война и мир»: «*Ростов понимал, какое бы было счастье избавиться от всего этого долга, и понимал, что Долохов знает, что может избавить его от этого стыда и горя, и теперь хочет ещё играть с ним, как кошка с мышкой*» [6, с. 712].

В белорусском языке встречается фразеологизм *кату на пяту, вераб’ю на калена* в значении низкорослый, очень невысокий, маленький (про человека). Пример использования был обнаружен в произведении «Чэрці ў коміне»: «*Я ж і кажу: колькі таго старшыні – во, на адзін корх, кату на пяту, а глядзі ж ты, як гайкі пачаў закручваць*» [7, с. 40–44].

В ходе исследования было установлено, что образ домашней кошки и дикой часто находится в антонимических отношениях.

Например, ласкового, послушного, доброго человека в разговорной речи называют *котик*, а человека, который привык к комфорту и не любит рисковать, скажут – *домашний котик*. Этому противопоставляют выражение *дикий кот*, *wild cat*, означающее ненадёжного и вспыльчивого человека. Это обусловлено тем фактом, что диким кошкам присущи такие качества, как агрессивность, способность неожиданно появляться и исчезать.

В англоязычной культуре образ кошки носит мистический и загадочный характер. К кошкам в Англии и Шотландии относились с особым трепетом. Животных считали оберегом от злых сил, помощником и другом. Тех, кто обижал кошек, наказывали штрафами. Наблюдается также небольшое расхождение в отношении к чёрным кошкам. В обеих культурах чёрный кот ассоциировался с чарами, ведьмовством, магией, потусторонними силами и был атрибутом колдунов и колдуний. Однако в Англии встреча с чёрной кошкой сулит удачу, особенно если зверёк пересёк ваш путь. В русско-белорусской картине мира такая встреча, напротив, нежелательна и может принести череду неудач.

Как было выявлено в ходе исследования с точки зрения оценочной коннотации этнокультурный концепт кошки является наиболее противоречивым, несмотря на традиционную любовь англичан к этому животному, большинство случаев контекстной реализации фразеологизмов, включающих данный зооним, имеют отрицательную субъективно-оценочную коннотацию в восприятии носителей английского языка. В русском языке процент неодобрительной оценки заметно ниже, что объясняется этнокультурными и историческими факторами.

Список использованной литературы

1. Ржаватина, А. А. Кот как культурный код: вариативность репрезентаций образа / А. А. Ржаватина. – Текст : непосредственный // Вест. культ. и искусс. – 2022. – № 3. – С. 112–121.
2. Крылов, И. А. Кот и повар [Электронный ресурс] / И. А. Крылов // РуСтих. – Режим доступа: <https://rustih.ru/ivan-krylov-kot-i-povar-basnya/?ysclid=lsplyux8y483567128>. – Дата доступа: 17.06.2024.
3. Мамин-Сибиряк, Д. Н. Золото [Электронный ресурс] / Д. Н. Мамин-Сибиряк // Карта слов и выражений русского языка. – Режим доступа: <https://kartaslov.ru/%D1%80%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F-%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%>

81%D1%81%D0%B8%D0%BA%D0%B0/%D0%9C%D0%B0%D0%BC%D0%B8%D0%BD-%D0%A1%D0%B8%D0%B1%D0%B8%D1%80%D1%8F%D0%BA_%D0%94_%D0%9D/%D0%97%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D1%82%D0%BE/15#p972. – Дата доступа: 17.06.2024.

4. Mitchell, M. Gone with the Wind [Electronic resource] / M. Mitchell // BooksCafe. – Mode of access: https://bookscafe.net/read/mitchell_margaret-gone_with_the_wind-140675.html?ysclid=lspvaq1kff606347458. – Date of access: 17.06.2024.

5. Тургенев, И. С. Первая любовь [Электронный ресурс] / И. С. Тургенев // Интернет Библиотека Алексей Комарова. – Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/1335/p.9/index.html>. – Дата доступа: 16.07.2024.

6. Толстой, Л. Н. Война и мир [Электронный ресурс] / Л. Н. Толстой // 100 лучших книг всех времен. – Режим доступа: https://uzts.uz/wp-content/uploads/2020/08/tolstojvojnaimirtom_1_2..pdf. – Дата доступа: 16.07.2024.

7. Місько, П. Чэрці ў коміне [Электронны рэсурс] / П. Місько // Лаборатория Фантастики. – Режим доступа: <https://fantlab.ru/edition111455?ysclid=lw959b289p525758673>. Дата доступа: 04.08.2024.

УДК 811'42:001

О. Н. Чалова

ПРАГМАТИКА ССЫЛОК НА ВЕРУ В НАУЧНОМ ДИАЛОГЕ

Работа посвящена выявлению прагматических возможностей высказываний с эпистемическим модусом веры, представленных в научном диалоге. Актуальность подобного анализа обусловлена настоящей необходимостью всестороннего изучения (в том числе, в свете эпистемики и прагматики) такого важного в социальном и лингвистическом отношении феномена, как диалогическая научная коммуникация.

Ключевые слова: *дискурс, научный дискурс, научный диалог, модус, ссылка на веру.*

До сих пор феномен веры исследовался в лингвистике лишь фрагментарно, и как правило с когнитивных позиций, в основном в религиозном аспекте [1–3 и др.]. Проблема как религиозной, так

и нерелигиозной веры поднимается исследователями сообщества «Логический анализ языка», где она анализируется с лексической, синтаксической, интонационной и лингвокультурологической точек зрения, на материале повседневного и религиозного дискурса [4]. В научном же дискурсе вера рассматривается только в отдельных трудах [5], что обусловлено периферийным статусом веры в данной дискурсивной сфере и ее представленностью лишь в отдельных жанрах научной коммуникации, в частности в научной дискуссии.

Устная научная дискуссия является уникальным жанром научного дискурса, поскольку в силу своей специфики (ярко выраженной диалогичности, полемичности, спонтанности и проч.) она способна менять традиционное речевое поведение субъектов научного познания, приводить к модификации первичных параметров научного дискурса, в том числе и эпистемических. Именно под влиянием диалогических условий в научной дискуссии активизируется зона веры (на фоне более традиционных компонентов эпистемического пространства научного дискурса, к которым относятся знание и мнение [5]), что проявляется в функционировании различных *высказываний с модусом веры / ссылки на веру / апелляций к вере* (содержащих предикат *верить / believe* и подобные эпистемические лексемы).

Корпус нашего *исследовательского материала* (стенограммы современных русско- и англоязычных научных дискуссий различных областей научного знания), а также использование *метода контекстуального анализа* показывает, что в научном диалогическом дискурсе обнаруживаются два вида веры и, соответственно, два вида высказываний с модусом веры (с точки зрения их общего содержания): а) апеллирующие к интеллектуально-оценочной вере (веремнению или вере-предположению: *Now, an implication that comes out of my distinction between the mild and the strong interpretations is a message for leaders of religious faith communities, I believe*), и б) репрезентирующие веру-убеждение (в том, числе веру во что-либо или доверие кому-либо: *Я верю в то, что правда сама по себе дает очень многое, она ценна сама по себе, и работать в эту сторону надо*). Первые имеют семантику полагания, демонстрируют не полную, а относительную уверенность говорящего в справедливости высказываемой пропозиции, прочно ассоциируются с принципами институционального общения. Вторые описывают собственно веру, содержат волевые компоненты, подчеркивают отсутствие сомнений со стороны субъекта веры в истинности своего суждения даже при очевидном недостатке аргументов. Оба вида веры в большей или

меньшей степени эмоциональны по своей природе, что обусловлено семантикой глагола *верить / believe*, который даже в случае содержательного сближения с глаголами мнения (*считать, полагать, think, consider* и др.) подчеркивает большую степень субъективности суждения, чем типичные глаголы мнения [6].

По нашим наблюдениям, высказывания с модусом веры отличаются не только по общему содержанию, но и по своим прагматическим свойствам. В связи с этим *целью* настоящей работы является характеристика ссылок на веру (апелляций к вере) с опорой на разные прагматические параметры. *Актуальность* такого анализа обусловлена необходимостью рассмотрения различных видов высказываний сразу в нескольких аспектах, в данном случае – эпистемическом и прагматическом, в их тесной связи, а также важностью изучения научного диалога как социально и лингвистически значимого феномена.

Наиболее значимыми *параметрами описания* апелляций к вере в научном диалогическом дискурсе можно считать следующие.

1. Степень эмоциональной окрашенности.

Как мы установили выше, любое высказывание с модусом веры и в любом типе дискурса, в том числе и научном, отличается эмоционально-оценочным характером, что детерминировано особенностями плана содержания соответствующих эпистемических лексем, в частности предиката *верить / believe*, который всегда и независимо от оттенков своего значения указывает на определенное эмоциональное (а не только ментальное) состояние субъекта [6, с. 175]. При этом понятно, что степень эмоциональной окрашенности ссылок на веру-убеждение выше, чем апелляций к вере-мнению.

Эмоциональный фон общения может повышаться еще больше в том случае, если высказывания с модусом веры приобретают дополнительные характеристики, например вместо глагола *верить / believe* как доминирующего предиката группы веры-неверия включают другие лексемы, наподобие слов *доверять / доверить, вера, разуввериться, belief, unbelievable* и др., которые являются маркерами эмоциональной оценки более высокой степени интенсивности (*Меньше всего, кстати, доверяют институтам – и особенно новым, демократическим: две трети общества не верят действующей политической системе*), или обогащаются дополнительными эмоционально маркированными лексемами, единицами, фиксирующими различные виды эмоций – страха, удивления и т. д. (*Initially, I'll be honest with you, I was terrified going in as a scientist into this environment, being on their board, being other things because I couldn't believe – I couldn't see*

how a group of ladies, 99 percent ladies, most of which with no scientific background, could be of any help in leading the fight against cancer. Now I've been five years with them, I've learned so much from them it's unbelievable) и проч.

Таким образом, высказывания с модусом веры, обнаруживающиеся в научной диалогической ситуации, могут быть локализованы на разных участках шкалы эмоциональной оценки, где наибольшей эмоциональной окрашенностью и, соответственно, прагматической усложненностью характеризуются ссылки на веру-убеждение в сочетании с дополнительными эмоционально-оценочными единицами: такие речевые действия, пронизанные эмоциональными включениями, позволяют участникам научного общения оказывать более сильное воздействие как на интеллектуальную, так и эмоциональную сферу адресата, интереснейшим образом оперировать (а возможно, и манипулировать) информацией, демонстрировать высокую степень собственной эмоциональной вовлеченности в обсуждение.

2. Степень категоричности.

Если под *категоричными* понимать высказывания, отличающиеся беспелляционным характером и не допускающие возражений, то наибольшую степень категоричности в научном диалоге можно приписать *перволичным ссылкам на иррациональную веру*, которые представляют собой случай проявления такого «эпистемического авторитаризма» (И. Ф. Ухванова-Шмыгова), при котором говорящий прекрасно осознает и вербально подчеркивает, что его мнение находится в ранге веры, а не знания, абсолютно убежден в своей правоте и не допускает возможности существования другой точки зрения, по крайней мере для самого себя: *We believe that trying to do that should be banned. No question* – финальная часть данного примера, представленная в форме *No question* ‘безоговорочно / безусловно / без возражений’ не просто сигнализирует об отсутствии сомнений со стороны говорящего относительно истинности своего суждения, но и фактически демонстрирует его некоторое пренебрежение позицией окружающих, нежелание обсуждать альтернативные взгляды.

Конечно, подобные контексты представляют собой довольно редкое явление в научном диалоге, а их появление, обусловленное полемической и экспрессивной природой научной дискуссии, не столько противоречит принципам конструктивного общения, сколько разнообразит речевое взаимодействие, выделяет научный диалог из ряда других жанров научного дискурса, делает его особым видом общения в пространстве научной коммуникации.

Помимо перволичных апелляций к иррациональной вере, к максимально категоричным можно отнести и *ссылки на веру, имеющие императивную семантику* (*А я могу сказать: не верьте тому, что говорит Пётр. Вся болтовня по поводу того, что называется схематизацией, в ММК ещё абсолютно не прописана*), а также высказывания с эмфатически выделенным эпистемическим предикатом, например, с помощью глагола *do* в английском языке: *Yeah. I just have a gut-level feeling – it's not an analytical feeling – that maybe we should ask you to think about adding another factor of 10 or something for protection. I'm just a little bit concerned about the neurotoxicology of toluene. And I do believe this is permanent damage, you know, the color vision.* Совершенно очевидно, что функция глагола *do* в приведенном примере сводится к интенсификации значения следующего за ним глагола *believe* и, соответственно, к приданию высказыванию более категоричного, настойчивого характера.

Ссылки на веру могут управлять категоричностью общения и в обратном направлении, то есть не усиливать, а *смягчать резкость высказывания*. Это прежде всего относится к сообщениям с модусом веры-мнения, в которых модусная рамка функционирует в качестве парентетической вставки, особенно используемой в конце фразы: *Now, an implication that comes out of my distinction between the mild and the strong interpretations is a message for leaders of religious faith communities, I believe.* Как видно, высказывание запланировано в качестве неверифицируемой пропозиции, что способствует интерпретации реплики как сообщения о мнении или знании. Однако модусная рамка (*I believe*) в конце фразы позволяет увидеть истинное ментальное состояние (состояние веры-мнения) автора реплики. Прием отложенной экспликации модуса создает впечатление неуверенности / хезитации или некоторой растерянности, которую испытывает говорящий относительно сообщаемой информации, а также относительно своего эпистемического статуса. Использование модусной конструкции в конце сообщения может быть истолковано не только как проявление слабости позиции выступающего, но и как маркер осторожности, предусмотрительности, заботы об интересах адресата, стремления к согласию, признание возможности другой точки зрения, следствие необходимой при кооперативной коммуникации эпистемической корректности. В любом случае высказывания с парентетическими модусными включениями следует квалифицировать в качестве средства смягчения / деинтенсификации категоричности коммуникации, позволяющее избегать конфликтных ситуаций.

В русскоязычной научной дискуссии случаев отложенной экспликации модуса веры обнаружено не было.

3. Характер общеоценочной маркированности.

В научном диалоге многие высказывания с пропозициональной установкой веры имеют оценочную семантику. Не претендуя на инвентаризацию всех оценочных значений, которые способны транслировать контексты с семантикой веры, отметим, что в самом общем плане последние можно разделить на позитивно- и негативно-оценочные.

Позитивно-оценочные контексты ориентированы на выражение положительного отношения к объекту оценки, на демонстрацию одобрения, согласия с чем-либо или кем-либо, например: *I am a great believer in social learning but I never knew why*. Включение *I am a great believer* показывает, что говорящий является адептом теории социального обучения (*social learning*) и, таким образом, имплицитно оценивает ее в позитивном ключе, несмотря на свою неспособность привести приемлемые аргументы в поддержку упоминаемой теории (эта неспособность конкретизирована в виде уточнения *I never knew why*, которое, помимо прочего, позволяет отнести веру, представленную в данном контексте, к разряду иррациональной).

Объектом позитивно-оценочной веры может быть не только конкретная теория, но и самые разные аспекты исследовательской и познавательной деятельности ученых, например:

– *Если проблема обсуждается, то есть вера в то, что она будет решена* – где объектом позитивно-оценочной веры является высокая вероятность решения проблемы в условиях ее активного обсуждения, а ссылку на веру следует рассматривать в качестве маркера согласия с необходимостью поднимать и всесторонне изучать различные научные вопросы;

– *Physicians also refuse practices that they believe are ethical in some cases but not in the case at hand. For example, I believe it is ethically permissible to sedate dying patients to the point of unconsciousness if the intended and direct effect of the sedation is to relieve distressful symptoms that are refractory to other treatments* – где объектом позитивно-оценочной веры является утверждение о необходимости оказания умирающим пациентам паллиативной помощи в максимально полном объеме с целью облегчения их состояния и т. д.

В свою очередь, **негативно-оценочные высказывания** направлены на выражение отрицательного отношения к анализируемому объекту, на манифестацию неодобрения или несогласия с кем-либо или чем-либо, например: *Здесь собрались люди не с телевидения*

(не просто покричать), а люди с университетским образованием или обучающиеся в университете. Самое главное отличие ваше – умение думать и анализировать, **а не верить всевозможным байкам, выпускаемым разными людьми.** В данном случае объектом негативной оценки является не теория или точка зрения, а конкретное лицо, точнее – группа лиц («люди с телевидения»), а ссылка на их веру создает ироничное звучание и косвенно указывает на отсутствие у них склонности к анализу, то есть фактически используется как способ дискредитации представителей медийного мира (*верить всевозможным байкам*). Как видно, в подобных контекстах с семантикой упрека / неодобрения / иронии субъект веры и объект оценки обычно совпадают, то есть являются одним и тем же лицом (ср.: *If physicians are required to refer patients to abortionists – to those who provide abortions – when requested, **those who believe** that such referral makes them complicit in a gravely immoral action will have to quit* – в данном примере субъектом веры и одновременно объектом оценки являются медицинские работники (*those who believe*), которые считают направление пациента к абортонисту серьезным аморальным поступком со своей стороны: такая позиция подвергается жесткой критике со стороны говорящего (*those who believe <...> **will have to quit***).

Интересно отметить, что в англоязычном научном диалоге субъект и объект веры (и, соответственно, объект критики) часто не совпадают. В этом случае речь идет не столько о вере, сколько о неверии (которое можно рассматривать как разновидность веры). Так, в следующем примере субъект веры (неверия) носит коллективный характер, а ее объектом (и, следовательно, и объектом негативной оценки) признается конкретная медицинская практика, а именно практика учета онкомаркеров в диагностике соответствующих заболеваний: *Now, let me tell you the bad news. Number one, there used to be a time when people thought that there were magic markers that you could use to say, "This person's got cancer". **We don't believe that any more.***

Таким образом, субъектно-объектные отношения в контекстах с семантикой оценочной веры могут быть как симметричными (в ситуации совпадения субъекта и объекта веры), так и асимметричными (при несовпадении субъекта и объекта) в зависимости от оценочного вектора высказывания.

4. Акцентирующие возможности.

Ссылки на веру можно рассматривать в качестве акцентирующего средства, выделяющего значимую для автора реплики информацию. Особенно это касается ссылок на веру с синтаксически

обособленными модусными вставками, прежде всего парентетическими, использование которых является необычным для научного диалога приемом комментирования информации, смещающим акценты, переключающим фокус внимания адресата с диктумного содержания на отношение аргументатора к сообщаемому: *In your discussion of the pro-life woman with, **I believe**, pulmonary hypertension – was that the issue, the health issue?* В данном случае модусная вставка (*I believe*) прерывает гладкий поток речи и привлекает особое внимание к ментальному состоянию говорящего.

Акцентуирующие свойства высказываний с модусом веры обусловлены не только синтаксически обособленным, в том числе и парентетическим, статусом модусных включений, но и другими причинами: прежде всего, эмоционально-оценочной окрашенностью эпистемических лексем тематической группы «верить / вера», а также достаточно редкой встречаемостью в научном диалоге ссылок на веру, в связи с чем уже сам факт их появления в научной речи способен дополнительно вызывать интерес к сообщаемому (*В научной и образовательной среде Моисеев был высшим нравственным авторитетом. Он никогда и никому не продавался. У него была одна **Вера** – наука, одна богиня – Истина*).

Акцентуирующий характер ссылок на незнание может быть усилен за счет различных синтаксических или лексических средств, например слов-интенсификаторов разного порядка наподобие *очень, ведь, искренне, really, personally*, эмфатического *do*, вводных слов *конечно, certainly* и т. д., которые служат для смыслового подчеркивания, выделения компонента высказывания с определенной целью: *But I would remind you that that may be – we could raise at least a prima facie question about that because **many of us believe** – **I certainly believe** – that one of the things that we promise when we make this collective, public promise is <...> that I have made a promise as a physician to potentially risk my life to serve the patient.* В приведенном примере в качестве единиц, интенсифицирующих значение глагола *believe*, следует назвать местоимение *many* и наречие *certainly*, позволяющие адресату задержаться на определенной информации, сосредоточить на ней особое внимание.

Из сказанного можно заключить, что в научном диалоге практически любая ссылка на веру характеризуется выделительными свойствами, степень интенсивности которых зависит как от общего контекста высказывания, так и наличия / отсутствия дополнительных маркеров категории акцентности.

5. Выразительные свойства.

Выразительность / экспрессивность часто рассматривается как родовое понятие по отношению к оценочности, эмоциональности, акцентности и т. д. [7, 8 и др.], то есть трактуется как «зонтичная», интегративная категория, охватывающая целый ряд качеств и признаков, которыми обладают языковые средства или речевые явления.

Соответственно, мера экспрессивности высказываний с модулем веры детерминирована степенью проявления свойств, описанных выше. Совершенно очевидно, что чем более акцентный или эмоционально-оценочный характер имеет реплика, тем более экспрессивной она является. Следовательно, большей выразительностью обладают ссылки на иррациональную, субъективную веру, значительно маркированные с точки зрения самых разных экспрессивных параметров, ср.:

Сейчас никто ни во что не верит, это время цинизма. Но, с другой стороны, в этом есть некоторый шанс.

Достаточно высокая степень экспрессивности приведенной ссылки на веру (точнее – на неверие) определяется несколькими факторами, в частности субъективным характером веры, негативно-оценочным характером контекста, интенсивностью проявления категоричности и акцентности высказывания (обусловленной использованием приема тройного отрицания) и др.

Из всего вышесказанного можно сформулировать следующие выводы.

1. В научном диалоге ссылки на веру всегда эмоционально окрашены. Наибольшей эмоциональной окрашенностью обладают высказывания, содержащие дополнительные эмоционально-оценочные компоненты (эмоционально-окрашенную лексику или синтаксис) Такие реплики характеризуются слабыми (для научного дискурса) аргументативными свойствами, но демонстрируют высокую степень эмоциональной вовлеченности говорящего в диалог.

2. Ссылки на веру являются действенным средством регулирования категоричности высказывания, поскольку могут как усиливать, так и смягчать ультимативный тон сообщения (в зависимости от положения модусной рамки с предикатом *верить / believe* в структуре высказывания, а также с учетом иллокутивной функции ссылки на веру).

3. В научном диалоге ссылки на веру часто носят аксиологический характер, то есть ориентированы на выражение положительного или отрицательного отношения к определенному положению вещей. Объектом такой веры становятся как профессиональные аспекты

деятельности ученых, так и аспекты изучаемой ими действительности. И в том, и другом случае ссылки на веру часто используются как способ выражения согласия / несогласия с кем-либо или чем-либо.

4. В изучаемом типе коммуникации любая ссылка на веру обладает акцентуирующими свойствами (служит средством привлечения внимания к сообщаемому), поскольку изначально является чужеродным элементом в структуре научного диалога, появление которого вызывает дополнительный интерес адресата к высказыванию говорящего. Если в состав ссылки на веру входят и другие средства привлечения внимания к сообщению, то ее акцентуирующие свойства усиливаются еще больше.

5. Таким образом, использование в научном диалоге ссылок на веру позволяет сделать речевое взаимодействие более ярким, динамичным, выразительным. То, насколько уместно и тонко говорящий ссылается на веру, безусловно, оказывает воздействие на собеседника, на эффективность общения в целом, в связи с чем апелляции к вере можно рассматривать в качестве исключительно ценного и сложного в прагматическом плане явления, воплощающего в себе целый ряд приемов (акцентуации, регулирования характера категоричности высказывания и проч.), оказывающих влияние на ментальную и эмоциональную сферу адресата, усиливающих экспрессивный фон коммуникации.

Список использованной литературы

1. Балашова, Е. Ю. Номинативная плотность лингвокультурного концепта ВЕРА/FAITH в русском и английском языках / Е. Ю. Балашова // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 2 (10). – С. 92–98.

2. Тимошевская, Т. А. Специфика вербализации концепта «вера» средствами русского и английского языков / Т. А. Тимошевская // Культурная жизнь Юга России. Краснодар : КГУКИ, – 2009. – № 3. – С. 138–140.

3. Талапова, Т. А. Концепт «Вера/Неверие» в русской языковой картине мира: история становления и межкультурные связи / Т. А. Талапова // Современные гуманитарные исследования. – М., 2008. – № 3 (22). – С. 117–123.

4. Арутюнова, Н. Д. Лингвокультурологические исследования. Логический анализ языка. Понятие веры в разных языках и культурах / Н. Д. Арутюнова, М. Л. Ковшова. – М. : Гнозис, 2018. – 846 с.

5. Задворная, Е. Г. Эпистемика научного дискурса в культурной ситуации постмодерна / Е. Г. Задворная // *Respectus Philologicus*. – 2003. – № 3. – С. 7–16.

6. Васильев, Л. М. Семантические классы глаголов чувства, мысли и речи / Л. М. Васильев // *Очерки по семантике русского глагола*. – Уфа, 1971. – С. 38–310.

7. Крючкова, Т. М. Понятие экспрессивности в современной лингвистике / Т. М. Крючкова // *Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета*. – Серия. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – С. 48–51.

8. Коваленко, Г. Ф. Когнитивный подход к изучению термина «экспрессивность» / Г. Ф. Коваленко // *Инновационная наука*. – Уфа, 2015. – № 5. – С. 80–83.

УДК 821.161.1-311.6

O. A. Lidenkova

THE FUNCTIONS OF A HISTORICAL NARRATIVE IN CONTEMPORARY FICTION

The article is devoted to a comparative study of the changing tendencies in the ways the key moments of national history are depicted in the works of contemporary British and Belarusian authors. The study is based on the works by H. Mantel, P. Akroyd, L. Daineko, L. Rublevskaya, Z. Kaminskaya. The article identifies the patterns of evolution of character types among writers of different generations. The idea of the cyclical development of history is used as a way of social commentary on contemporary social trends, for which history provides a much broader context and creative freedom. This is the reason, why the style of historical fiction of the recent decades is often defined as “allegorical realism”. At the same time the idea of history as a spiral, the way this idea is reflected in the texts, reveals the most acute traumatic episodes of the national past in the collective consciousness.

Keywords: *contemporary prose, historical fiction, motive, social commentary, myth, ethnic stereotypes.*

ФУНКЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Статья посвящена сравнительному изучению меняющихся тенденций в способах изображения ключевых моментов национальной истории в произведениях современных британских и белорусских авторов. Исследование основано на романах Х. Мантел, П. Акройда, Л. Дайнеко, Л. Рублевской, З. Каминской. В статье выявляются закономерности эволюции типов персонажей у писателей разных поколений. Идея цикличности развития истории используется как способ аллегорического комментирования актуальных общественных тенденций, для чего история предоставляет гораздо более широкий контекст и творческую свободу. Именно поэтому стиль исторической литературы последних десятилетий часто определяют как «аллегорический реализм». Представление об истории как о спирали является способом символического осмысления травматических эпизодов национального прошлого и их проработки.

Ключевые слова: *современная проза, исторический роман, мотив, социальный комментарий, миф, этнические стереотипы.*

Authors of historical fiction tend not only to rethink the concepts of the national past for each new generation in accordance with the changing values and ideological guidelines, but also to choose as their subject events, that are somewhat indicative of modern social processes. Therefore, a historical plot is often used as a pattern for modelling possible options for the development and resolution of contemporary social issues: “This doesn’t change, and it seems there are no new thoughts, no new struggles with censorship and self-censorship, only the old struggles repeating” [1].

Meanwhile, this prognostic function is an important feature in the poetics of the genre. The relevance of this research lies in the fact, that this side of historical fiction has been studied very little in Belarusian theory of literature and is touched upon only in several publications and reviews by L. Sinkova, D. Martinovich, A. Kislitsyna, T. Komarovskaya and others.

The article aims to identify strategies for rethinking and re-evaluating significant events of the national past in modern historical prose by Belarusian and English authors. Situations from the past have a definite tendency to echo in the present. The temporal distance between the events presented in the plot and contemporary situations not only gives authors greater opportunities to discreetly comment on human

condition, but helps to identify the root causes of current social trends. It is no coincidence that both critics and literary scholars are unanimous in the opinion that the choice of subject matter for a historical novel says much more about the present than about the past itself. For example, Diana Wallace notes that each generation of English writers was attracted to completely different historical periods: “Post-war writers were attracted by the eighteenth century, for instance, while the seventeenth century was important in the late 1980s” [2, p. 48].

The last decades of the 20th century were the heyday of the neo-Victorian novel, and since about the 2000s, interest in the personality of Henry VIII and his wives has been increasing, and there has been almost no theoretical interpretation and understanding of such patterns. One can, for example, assume that, not least of all, interest in the Tudor era is associated with attention to the origins of the formation of the English identity and its separation from the European (Catholic) world, coupled with interest to the figure of a strong leader. The latter problem is particularly stressed by H. Mantel, who juxtaposes the figure of Thomas Cromwell as well as the giants of French Revolution against the bland political stage of today, lamenting the notable absence of bright charismatic figures. Responding to “a question about whether Cromwell could be likened to figures such as Jonathan Powell (Tony Blair’s chief of staff) and Campbell (Blair’s spin doctor), she appeared unimpressed with the modern-day comparisons and said: “Well, let me tell you about Jonathan Powell and Alistair Campbell: Thomas Cromwell would have eaten them for breakfast” [3].

The era of King Henry, Cromwell and Thomas More is on the one hand the dawn of the transition to modernity, the threshold of the “golden age” of Queen Elizabeth, as well as the period when the role of women for the future of the dynasty was greater than ever. On the other hand, it marks the onset of the Anglo-Irish confrontation and lays the roots of future religious conflicts between the Protestants and the Catholics. In other words, it is the key historical epoch to turn to if one wishes to untangle some issues in the current social agenda.

Research by M. Beville and D. Wallace examines how the popular genre of “historical romance” allowed women to play out the more masculine social roles of an independent agent that were initially not typical for them, and to emphasize the “invisible” contribution of wives and daughters to the development of national history. K. Ishiguro looks for the reasons for the cultural conflicts of modern Britain, turning to its fundamental myth of King Arthur and the theme of the betrayal of this myth by the modern British population. J. Crace, P. Kingsnorth while analysing the results of the multiculturalism in Europe, turn to the history

of foreign invaders and the loss of land by its indigenous inhabitants through stories about the Norman Conquest of 1066 and the eviction of farmers in the 16th and 17th centuries. The novels by J. Meek (“To Calais in ordinary time”) and S. Harvey (“The Western wind”) are in many ways a reaction to the problem of Brexit, which is reflected in the stories about the isolation of small medieval settlements, stressed by the central image of a broken bridge and a departing ship.

Belarusian novels also show a change in the prevailing themes and problems, raised by the authors. Currently, one can note a transition from the issues of hierarchy and power, from heroic, somewhat romantic and superhuman figures of the great kings and princes of the past to much more humble figures of archive workers, long forgotten peasant artists, composers, whose contribution to the national cultural heritage should be brought back to life (“The Mermaids’ Call” by Z. Kaminskaya, “The Battle of the Gates of Dawn” by A. Lyutykh, “The Belarusian Colonel” by E. Zubovich etc.). Parallel plots become the prevailing technique for exploring issues of family genealogy and contact between generations, the problem of repression, and loss of the native language. The younger generation of Belarusian writers produce works aimed at changing the national stereotype of an ignorant peasant country through the return and popularization of the names of K. Oginsky (novels by V. Sadovsky, A. Lyutykh), forgotten artists, musicians and other cultural figures (novels by L. Rublevskaya, A. Sevyarynets). Belarusian authors are attracted by the idea of historical cycles of development, when different versions of the same collisions, national failures are repeated from era to era. Because of it people seem to be stuck, constantly behind in their development, unable to fully realize even the most favourable chances and opportunities: “I conclude that similar steps and activities from the past spiral into the future. We are witnessing what has already happened”; “That is why you need to know your history. Its counterparts constantly stick out in one place, then in another, and they need to be corrected carefully, properly, taking into account our past experience, <...> How many human destinies have been crippled because of our ignorance!” [4].

In the same way, because of the lack of basic self-awareness, an entire nation can miss its historical chance, in which case it freezes in a stasis, a kind of endless waiting: “I am condemned! Condemned to the end of days to wander in someone else's time, under the sky, which is nothing more than a painted ceiling, where the stars never whisper and the surprised moon never rises” [5, p. 31].

In the works by A. Arkush and V. Orlov, the theme of the Flying Dutchman appears as a symbol of an unfinished gestalt of history a ship without a goal and a home port, which did not complete its mission in

time: “This battle ship was not in time to help Ragvalod, and now she is as homeless as the Flying Dutchman”; “It is extremely dangerous not to be in time during the fateful days” [6, p. 189].

A similar feeling of atemporality, of doomed immutability as a sign of a crisis of self-identification also appears among the heroes of the younger generation of writers (Z. Kaminskaya, K. Shatalenkova etc.): “You have entered a world created by someone else <...>. And you again have to exist in someone else’s life and even time”; “it seemed to her that time had stopped. No, not like that: she stopped, and life goes on next to her. Like, the play where Lisa played the lead role, she learned the words and prepared a beautiful costume, but she was late, so they started without her” [7, p. 8].

In the same way, the protagonist of B. Unsworth’s “Losing Nelson” lives in a looped historical period of Napoleonic wars, and day after day, with the help of ship models, he reproduces the long-gone battles of his idol, Admiral Nelson.

Just as a patient with amnesia loses his personality, so a society that has no cultural memory loses its future. Therefore, fantastic (anti)utopias (“A Person with the Diamond Heart” by L. Daineko, “The Gene of the Land” by A. Dlatovskaya) should rather be called retro-futuristic, so much, so that their events are immersed in the past and conditioned by it. The same can be said about J. Stroud’s alternative England, where instead of development and progress we see a country occupied by revenge-seeking ghosts and a society paralyzed by fear of the past: “Everything was moving backward, and the past had more power than the future – George called it Time Sickness. He reckoned that was why it felt so unnatural, so fundamentally wrong” [8, p. 261].

Belarusian authors try to highlight universal, historical mistakes and weaknesses typical for our country, so the favourite periods of Belarusian writers remain the unsuccessful uprising of K. Kalinovsky, the period of Soviet repressions of the 30s and the war of 1812, that is, the points of extreme internal division of the nation, when the motives of betrayal and fratricide comes to the fore. Meanwhile it is impossible not to note a certain evolution, a shift in the interpretation of the same event by different generations of authors. For example, there are attempts to deconstruct the traditionally romanticized image of Kalinovsky’s rebels and guerrillas in the works by A. Navarich, S. Balakhonov, A. Lyutykh. The internal contradictions and ambiguous nature of the events, which have become the canon of heroism are emphasized. If writers of the older generation (K. Tarasov, early L. Daineko) were inclined to attribute historical defeats exclusively to external circumstances, to some evil

political fate of the Belarusians, now it is suggested that characters should take a closer look at themselves. The faulty motivation of national heroes, their utopian romantic rejection of reality are stressed.

Often Belarusian authors look for the reason for the historical success or failure of a people in the figure of the ruler, at whose whim the history is written or rewritten. This scheme differs from the typical system of characters established by W. Scott, where it is the average person, a typical representative of his class, who can change the course of the key events in history with his most insignificant actions. The title of H. Mentel's novel "Mirror & the Light" is connected with the play on such a scheme, in which T. Cromwell gets himself executed precisely because he did not accept the assigned role of a modest "mirror" of the morals of the era. He overreached wishing to become not a reflection, but a central figure, the light itself, thus violating both historical realities and genre canons.

The protagonist of V. Orlov's short story "The Mercy of Prince Hieronymus" foresees the future hundreds of years from now: "Well, my dear gunner, we will write this history together". It means someday in the future this history will be read, and a stone or bronze monument to the prince will be erected in front of the town hall in Krychav, as has been done in other countries for a long time [9, p. 12].

The author deliberately breaks the integrity of the fictional world he is creating by using metafiction techniques: the story is set in the 18th century, but the characters are able to see the present day consequences of their actions, as if they exist in the two timelines. Prince Radziwill is worried about his historical legacy, so he comes up with a plan. In exchange for pardoning the protagonist's friends, he wants him to falsify the chronicles: "...he twirls the pistol in his hand <...> my price is cheap. These scribbles – he nods at Kuzmov's notebooks, – we will hide for the sake of our descendants, and you will write a new story. You will write how well you lived under my rule. <...> And in the year of the Lord 1744, as you will write, there was a great celebration in the town of Krychav, because Prince Radzivil punished robbers and their accomplices, and those who stood for the truth – those were justly rewarded. And you have never lived in such happiness, because the world has not yet seen a ruler wiser and more just than Hieronymus Radziwill" [9, p. 15].

The figure of a leader inevitably acquires an allegorical meaning as he becomes associated with a particular futuristic vision, a nation building strategy. At the end of monumental historical narratives by H. Mantel, K. Tarasov, L. Daineko, the main characters (great rulers, princes, leaders of the revolution) die tragically along with the project of government they embodied, while characters representing common people remain to live as a symbol ongoing national history.

Parallel plots are actively used as a technique of literary “historical therapy”. Contemporary characters are given the names (and even appearance) of their ancestors not only as a means to get in contact with the family history, but in order to replay the same twists of fate but avoiding past mistakes (the novels by L. Rublevskaya, A. Arkush, P. Ackroyd, M. Latyshkevich, E. Asnorevsky, A. Dlatovskaya, Z. Kaminskaya). Such texts are distinguished by a pronounced tendency to resurrect and enact conflicts from the past by modern day characters by means of historical investigation, techniques of fantastic literature are often employed, e. g. paranormal abilities to “read” objects, visions, time travel, conversations with ghosts and other ways of dialogue with the past, aimed primarily at redemption, reconciliation of generations. One of the primary goals seems to be to raise awareness of our family roots, thus overcoming atomized chaotic existence, characteristic of the present.

The protagonists of A. Bayett's “Possession” read the lost and newly found letters of love that the poets of the past never managed to send each other, mending old feuds. The heroes of L. Daineko write an epistle to the future: “I wrote a poem for that descendant who will live five hundred years after us <...> – What year will it be? Lyzhikovich frowned. – Today is 1507. So, it will be 2007” [10, p. 444].

Historical narrative in contemporary fiction helps the author to accomplish some very important goals apart from rethinking and re-evaluating the national past. It uses time distance as a way to comment on present day issues, to search for the roots of relevant socio-political trends and conflicts, to raise awareness of our roots and encourage interest in our cultural origins, thus restoring connections between generations and epochs, creating an orderly picture of the country’s development. The tendency to explore historical traumas caused by stubborn disregard for the lessons of history is common to both Belarusian and English authors. Therefore, the style of modern historical prose is often defined as allegorical realism, although in most cases we are, of course, not talking about pure allegory, but the “applicability” or proximity of certain events of the past to the modern agenda.

References

1. Hilary Mantel warns writers they must stand by what they say [Electronic resource] / H. Mantel. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/books/2016/sep/15/hilary-mantel-warns-writers-they-must-stand-by-what-they-say>. – Date of access: 12.04.2018.

2. Wallace, D. *The Woman's Historical Novel: British Women Writers, 1900–2000* / D. Wallace. – Springer, 2004. – 269 p.
3. Wood, H. *Mantel's Last Cromwell Novel 'Likely to Miss Summer 2018'* [Electronic resource] / H. Wood // *The Bookseller*. – Mode of access: www.thebookseller.com/news/mantel-cromwell-he-would-have-eaten-alistair-campbell-breakfast-582211. – Date of access: 12.04.2018.
4. Мажылоўскі, У. Спіраль гісторыі [Электронны рэсурс] / У. Мажылоўскі. – Рэжым доступу: <https://booksdaily.club/other-literature/prochee/page-7-250271-uladzimir-mazhylo%D1%9Eski-spiral-gistoryi.html>. – Дата доступу: 01.08.2021.
5. Арлоў, У. Танцы над горадам / У. Арлоў // *Дзеяслоў : літаратурна-мастацкі часопіс*. – 2015. – № 6 (79). – С. 15–44.
6. Аркуш, А. Захоп Беларусі марсіянамі. Раман / А. Аркуш. – «Полацкае ляда», 2016. – 263 с.
7. Камінская, З. Русалкі клічуць : апавесць / З. Камінская. – Мінск : Кнігазбор, 2017. – 107 с.
8. Stroud, J. *Lockwood & Co: The Hollow Boy* / J. Stroud. – Random House, 2015. – 448 p.
9. Арлоў, У. Рандэву на манеўрах: апавесць, апавяданні / У. Арлоў. – Мн. : Маст. літ., 1992. – 271 с.
10. Дайнека, Л. Назаві сына Канстанцінам : раман / Л. Дайнека. – Мінск : Літаратура і Мастацтва, 2010. – 446 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Вильковская Е. В., Гуд В. Г.</i> О роли интерактивных методов при обучении межкультурному общению.....	3
<i>Гуд В. Г., Вильковская Е. В.</i> Проблемное задание как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции.....	10
<i>Карebo О. Н., Тихоненко Н. Е.</i> Проблемный метод как учебный ресурс повышения качества вузовской подготовки специалистов.....	17
<i>Коноплёва А. А.</i> Диалогическая речь как один из инструментов обучения английскому языку в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи» в высшем учебном заведении.....	22
<i>Короткевич С. В., Дударь Е. В.</i> Особенности организации интерактивных лекций в вузе.....	26
<i>Матвеева М. С.</i> Применение ИКТ на занятиях по дисциплине «Практическая грамматика».....	32
<i>Насон Н. В.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании дисциплины «Зарубежная литература».....	37
<i>Поборцева Е. В.</i> Онлайн-обучение грамматике иностранного языка.....	44
<i>Хорсун И. А.</i> Очное и онлайн-обучение в эпоху искусственного интеллекта: поиск правильного баланса.....	47

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

<i>Базулько Е. М.</i> Окказиональные преобразования фразеологических единиц в заголовках французской периодики.....	52
<i>Берещенко Н. В., Дегтярёва О. А.</i> Использование фразеологизмов в англоязычном медийном дискурсе.....	60
<i>Ветошкина К. Н.</i> Структура сюжета сторителлинга в медийном дискурсе.....	66
<i>Гаврилова Д. А.</i> Телевизионный дискурс в пространстве масс медиа.....	73

<i>Захарова М. С.</i> Эпиграф: определение понятия и направления исследований.....	78
<i>Колоцей С. Н.</i> К вопросу о наиболее продуктивных моделях французских паремий.....	85
<i>Куприянчик Т. В.</i> Грамматические трудности при переводе с английского языка на русский.....	90
<i>Нефёдова В. Е.</i> Лингвистические и психолингвистические подходы к изучению речевого воздействия в рекламе.....	95
<i>Осадчая К. Ю.</i> Особенности вербализации анимализма «кошка» во фразеологических единицах русского, белорусского и английского языков.....	101
<i>Чалова О. Н.</i> Прагматика ссылок на веру в научном диалоге..	106
<i>Lidenkova O. A.</i> The functions of a historical narrative in contemporary fiction.....	116

Научное издание

**ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Сборник научных статей

Основан в 2009 году

Выпуск 13

Подписано в печать 05.12.2024. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Ризография.
Усл. печ. л. 7,44. Уч.-изд. л. 8,13.
Тираж 10 экз. Заказ 607.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013 г.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий в качестве:
издателя печатных изданий № 1/87 от 18.11.2013 г.;
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017 г.
Ул. Советская, 104, 246028, Гомель.

