

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 14

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2025

В четырнадцатый 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. ред.),
И. А. Хорсун, О. Н. Чалова, В. В. Степанова

Рецензенты:

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 378.147:004.8(076.5)

В. В. Аверьянова

СОЗДАНИЕ ПОДСТАНОВОЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ С ПОМОЩЬЮ РЕСУРСОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматриваются способы создания подстановочных лексических упражнений с использованием ресурсов искусственного интеллекта. Показана роль таких заданий для прочного усвоения словарного запаса через многократное повторение. Приводятся примеры эффективных запросов к искусственному интеллекту (далее ИИ) для генерации различных типов упражнений. Делается вывод об очень высокой эффективности искусственного интеллекта как инструмента для создания подстановочных упражнений.

Ключевые слова: *подстановочные лексические упражнения, искусственный интеллект, запросы к ИИ, лексика, генерация упражнений, автоматизация навыков.*

Словарный запас – один из самых разнообразных и динамичных аспектов языка и речи. Возможность бесконечного варьирования значений и способов употребления слов усложняет процесс овладения словарным запасом и требует поиска новых оптимальных способов его пополнения.

Для прочного усвоения лексики необходимо многократное повторение лексических единиц в различных формах. Для этого используются тренировочные лексические упражнения, связанные с дифференциацией, имитацией, подстановкой и трансформацией. Посредством упражнений необходимо обеспечить усвоение лексем в парадигме и в синтагме.

Усвоение лексемы в парадигме означает, что происходит овладение всей совокупностью связей лексемы в системе языка. Определяется ее место в тематической и семантической группах, синонимические и антонимические корреляции.

На основе знаний о системных связях лексемы далее следует выработка навыков и умений употребления слова в различных контекстах, то есть усвоение его характеристик и особенностей функционирования в синтагме. Одним из основных способов работы по овладению свойствами контекстуальной сочетаемости слова являются подстановочные упражнения. Они, наряду с дифференцировочными и имитационными упражнениями, предлагаются на начальном этапе усвоения лексических единиц. Последующие этапы предполагают большую степень самостоятельности в оформлении высказываний.

Подстановочные упражнения отвечают цели формирования устойчивых умений и навыков выбора и употребления слов в высказываниях, в речи. Основные принципы для устойчивого формирования лексических умений и навыков включают:

1) многократное и регулярное поступление лексической единицы на начальном этапе ее усвоения;

2) включение изучаемых единиц только в хорошо усвоенные синтаксические и лексические конструкции [1, с. 113].

Таким образом, обучаемый должен быть сконцентрирован на решении только той лексической задачи, которая связана с изучаемыми словами, у него не должно возникать дополнительных трудностей, обусловленных незнакомым лексическим или синтаксическим окружением.

При выполнении подстановочных упражнений осуществляется подстановка слов в уже готовые конструкции, комбинирование новых и уже изученных лексических единиц, воспроизведение речевых образцов. Основным достоинством данных упражнений является то, что они обеспечивают многократное повторение изучаемых слов в разных контекстах, и, таким образом, автоматизацию лексических навыков, правильное употребление лексем в аналогичных ситуациях. «Сущность этих упражнений – в многократном и варьируемом повторении иноязычной формы» [2, с. 14].

Цель подстановочных упражнений – закрепить слово в структуре, в первую очередь, синтагматической, но также и в парадигматической. Основная когнитивная задача для обучаемого здесь – вспомнить и вставить нужную лексему.

Ресурсы ИИ позволяют создавать подстановочные упражнения с минимальными затратами времени. Для создания упражнений преподаватели могут эффективно использовать следующие ресурсы: DeepSeek, Perplexity AI, Qwen Chat и др.

При тренировке лексики с помощью подстановочных упражнений наиболее часто используются упражнения на вставку слов в предложение. Здесь даются слова для вставки и предложения

с пропусками. Такие упражнения можно создавать, даже не предоставляя ИИ образец. Подходящий запрос может быть сформулирован следующим образом:

– *«Создай упражнение на вставку слов на английском языке, используя слова: ...».*

Здесь используется способность ИИ быстро и эффективно генерировать тексты. Однако при создании указанных упражнений проявляются и некоторые недостатки, например, очень часто в созданных ИИ упражнениях такого типа предложения идут в том же порядке, что и слова для вставки. Это требует дополнительного запроса *«Поменяй местами предложения»* или *«Поменяй местами слова для вставки»*. Также в упражнении могут быть использованы не все слова, представленные в запросе, или же некоторые будут использованы слова несколько раз, т. е., преподавателю нужно внимательно проверять сгенерированные упражнения. Однако такие правки обычно незначительны. Временные затраты преподавателя на самостоятельную подборку предложений и составление упражнений значительно превышают то время, которое требуется для проверки и корректировки упражнений, созданных ИИ.

При создании указанных выше упражнений иногда требуется уточнить запрос. Новое слово должно находиться в знакомом для обучаемого лексическом и грамматическом окружении, то есть, уровень используемой в упражнении лексики и грамматики должен соответствовать уровню знаний ученика. В таком случае запрос для ИИ может иметь следующие варианты:

– *«Создай упражнение на вставку слов на английском языке, используя слова: Остальные слова в предложениях должны быть уровня A1»;*

– *«Создай упражнение на вставку слов на английском языке, используя слова: Возраст ученика – 12 лет (Обучаемый учится в 7 классе)».*

Одним из очень распространенных типов подстановочных упражнений является соединение частей предложений, в которых содержится изучаемая лексика. Для генерации подобных упражнений можно предложить ИИ следующий запрос:

– *«Создай упражнение на поиск подходящих половин предложений, используя в них следующую лексику: ...».*

Как правило, при указанных выше запросах ИИ создает отдельные предложения, в каждое из которых нужно вставить по одному слову из списка. Однако при усвоении речевых шаблонов, изучении тем по этикетному общению будет эффективной подстановка слов и фраз в диалог. Запрос в этом случае может быть таким:

– «Составь упражнение на английском языке в форме диалога на вставку слов и фраз, с использованием следующих этикетных выражений и слов: ...»;

– «Составь диалог на английском языке с таким заданием: подставьте подходящие по смыслу фрагменты реплик. Список реплик: ...».

В заданиях можно тренировать не только связи изучаемого слова или выражения в контексте (синтагме), но и воспроизводить синонимические (или антонимические) связи лексемы, то есть, анализировать как характеристики сочетаемости лексемы, так и ее системные связи в парадигме языка. Новая лексическая единица должна быть прочно усвоена, и для этого устанавливается максимальное количество связей различного плана (как синтагматических, так и парадигматических) с ранее изученными языковыми единицами. Например, интересным и эффективным будет подстановочное упражнение на замену синонимов в предложениях изучаемыми словами: «Вставьте подходящие по содержанию слова, вместо подчеркнутых в предложениях», «Замените в предложениях подчеркнутые слова синонимами» [3, с. 21–23].

Для создания упражнения такого типа ИИ был предложен следующий запрос:

– «Нужно изучить вот эти слова: **affectionate, conscientious, determined, devious, gullible, industrious, kooky**. Создай упражнение на замену синонимов этих слов в предложениях. То есть, напиши предложения с этими словами, но вместо них вставь синонимы, и дай список слов для вставки».

Как можно заметить, этот запрос является достаточно сложным, т. к., к сожалению, использование других, более простых, запросов не привело к созданию нужного типа упражнения. Поэтому для создания некоторых типов подстановочных упражнений иногда проще предоставить ИИ образец, а затем попросить сделать упражнение по этому же образцу, но с другой лексикой. Например, для создания указанного упражнения на замену синонимов можно использовать запрос:

«Вот образец упражнения:

Complete the sentences by replacing the underlined synonyms with the correct word from the list provided.

List of words: affectionate, conscientious, determined, devious, gullible, industrious, kooky.

- 1. Despite the difficulties, he was persistent in reaching his goals.*
- 2. He is a careful student who never misses deadlines.*
- 3. The movie had some strange and unusual characters.*

4. She is hardworking and always completes her tasks on time.
5. The politician was sly and often lied to get what he wanted.
6. Some people are so naive that they believe anything.
7. She is very loving towards her family.

Создай по этому образцу упражнение со следующими словами: ...».

Указанный прием – предоставление ИИ образца упражнения – можно использовать для создания других, не так часто используемых, типов подстановочных упражнений, например:

«Вот образец упражнения:

Choose the word that best completes each sentence.

1. She's very _____ because she's always calm in a crisis (**kooky / level-headed / grumpy**).
2. He donates to charity and always asks how you're feeling – such a _____ person (**callous / domineering / considerate**).
3. My boss never gives up – she's a real _____ who turns ideas into reality (**slacker / worrywart / go-getter**).
4. Don't invite Mark – he'll just say "It's going to rain" or "This party is boring." He's such a _____ (**wet blanket / self-assured / noble**).
5. Even when others argue, she listens to all sides and makes fair decisions — very _____ (**fair-minded / biased / deceitful**).
6. He prays every morning, follows his values strictly, and helps his community – a deeply _____ man (**resentful / devout / kooky**).
7. That journalist only reports one side of the story – he's clearly _____ (**even-tempered / level-headed / biased**).

Создай по этому образцу упражнение со следующими словами: ...».

Распространенной ошибкой ИИ при создании этого упражнения будет то, что все правильные ответы он может поставить на первое место из трех предложенных вариантов. В этом случае необходимо сделать дополнительный запрос («Переставь местами варианты в скобках, чтобы правильный ответ не находился только на первом месте») либо переставить слова вручную.

Таким образом, при помощи искусственного интеллекта можно с успехом создавать разнообразные подстановочные упражнения для усвоения лексики. Необходимо обратить внимание на то, что при создании упражнений ИИ может делать ошибки. В связи с этим сгенерированные задания нужно внимательно проверять и исправлять, либо вручную, либо путем создания дополнительных запросов к ИИ. В то же время исправление ошибок занимает несоизмеримо меньше времени, чем создание подстановочных упражнений вручную, без помощи ИИ.

Следовательно, искусственный интеллект дает неограниченное количество хороших образцов употребления слов и лексических конструкций. Прочно усвоив эти образцы, обучаемый может на их основе

создавать высказывания, импровизировать, а также может полноценно реализовать в собственной речи весь потенциал лексического разнообразия языка.

Список использованной литературы

1. Базина, М. П. Специфика условно-речевых упражнений для формирования рецептивных лексических навыков / М. П. Базина // Иностранные языки в высшей школе / М. П. Базина ; под ред. С. К. Фоломкиной. – М. : Высшая школа, 1987. – Вып. 20. – С. 108–115.
2. Скалкин, В. Л. Системность и типология упражнений для обучения говорению / В. Л. Скалкин // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 4. – С. 123–133.
3. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петров. – Минск : Выш. шк., 2004. – 522 с.

УДК 37.091.33:004:811'243-057.86

В. Г. Гуд, Е. В. Вильковская

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА ЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ

В статье анализируются актуальные проблемы повышения качества профессиональной подготовки в области языкового образования. Особое внимание уделено формированию иноязычной письменной речи с использованием информационных и образовательных технологий. С целью верификации теоретических положений было проведено диагностическое экспериментальное исследование. Опробована методика использования ресурсов сети Интернет на занятиях по иностранному языку для специальных целей. Разработаны фрагменты занятий с использованием ИКТ для формирования умений письменной коммуникативной иноязычной компетенции, которые прошли апробацию на третьем курсе факультета иностранных языков Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины.

Ключевые слова: *иноязычная письменная речь, иностранный язык для специальных целей, информационные и образовательные технологии, педагогический эксперимент.*

Непрерывное и даже скоростное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и использование их потенциала в различных сферах деятельности человека (образовании, медицине, политике, бизнесе и т. д.) значительно возросло и продолжает расти невероятными темпами в настоящее время.

Необходимо отметить широчайшие возможности ИКТ и глобальной сети Интернет в образовании. Сегодня термин *«Интернет-просвещение»* довольно активно используется в педагогической деятельности как в средних, так и высших учреждениях образования, поскольку информатизация учебного процесса является приоритетом современного образования. Сейчас не возникает абсолютно никаких сомнений в необходимости и целесообразности использования интернет-технологий в образовательном процессе [1, с. 166].

Результаты исследований показывают, что процесс обучения с использованием ИКТ становится гораздо эффективнее, чем процесс обучения, который базируется только на традиционных методах и формах работы. С точки зрения языкового образования, компьютерные и интернет-технологии способствуют развитию продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности. В частности, они содействуют формированию, развитию и совершенствованию иноязычных речевых умений.

По мнению Е. И. Пассова, никакого речевого умения не будет сформировано, если обучающийся не владеет необходимым запасом слов и не умеет правильно их использовать, не умеет грамотно построить несколько фраз и простых предложений, не умеет произнести слово так, чтобы оно звучало правильно и аутентично, то есть должны быть сформированы у обучаемых, прежде всего, лексические, грамматические и произносительные навыки [2, с. 236].

Речевое умение, по определению Е. И. Пассова, – это способность обучающегося управлять своей речевой деятельностью в ходе решения возникших коммуникативных задач общения.

В методике различают четыре основных вида речевых умений: умение говорить, умение писать, умение читать и умение понимать речь на слух. Каждое умение состоит из составляющих его навыков. Но совершенно очевидно, что обучение речевому общению необходимо осуществлять только через комплексное обучение всем видам речевой деятельности.

Успешное, качественное и продуктивное решение поставленной задачи в настоящее время в сфере языкового образования на факультетах иностранных языков и межкультурных коммуникаций

возможно в условиях широкого применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и глобальной сети Интернет на учебных занятиях.

Доказано, что эффективность воздействия излагаемого устного материала на студенческую аудиторию во многом зависит от степени и уровня наглядности и репрезентативности изучаемого учебного материала. Это не только усиливает мотивацию и заинтересованность в образовательном процессе, но и формирует разнообразные виды коммуникативных компетенций, развивает логическое, аналитическое и операционное мышление, расширяет лексический запас или вокабуляр, углубляет грамматические знания и совершенствует навыки устной и письменной иноязычной речи.

Вот почему, к примеру, презентация, всегда сопровождается видеоматериалами, так как визуальная наглядность делает выступление более убедительным, ярким, красочным, запоминающимся и более доступным для понимания отдельных сложных и требующих всестороннего рассмотрения моментов. А контроль грамматических, лексических и аудитивных навыков лучше организовать с применением таких онлайн-платформ и приложений как *Quizlet*, *Duolingo*, *Memrise*, *Kahoot*, которые предлагают тесты и интерактивные упражнения. Использование онлайн-словарей, сайтов с играми на знание слов и ресурсов с аудио и видеоконтентом (например, подкасты) также помогают в контроле и совершенствовании навыков, поскольку позволяют обучающимся учить язык в контексте и расширять свой словарный запас, а существующие программы для обмена языковым опытом (*HeloTalk*) обеспечивают практику языка с носителями, что является прекрасным способом проверить знания обучающихся на практике.

Следовательно, использование ИКТ, онлайн-платформ и приложений, видеопрезентаций, аутентичных аудио и видео контентов, подкастов в обучении иностранному языку позволяет решить ряд конкретных практических задач по овладению языком как средством межкультурного общения; всесторонне поддерживают мотивацию обучения, а также способствуют интенсификации процесса обучения благодаря тому, что в образовательном процессе могут учитываться индивидуальные особенности обучающихся.

Цель данной работы заключается в выявлении особенностей организации занятий по дисциплине «Иностранный язык для специальных целей» для развития и совершенствования умений письменной речи на основе использования современных информационных

и компьютерных технологий и проведения педагогического эксперимента со студентами 3 курса факультета иностранных языков ГГУ имени Ф. Скорины по определению у них уровня сформированности письменной коммуникативной иноязычной компетенции после проведения серии занятий.

В целом, основной целью курса «Иностранный язык для специальных целей» является обеспечение корректного пользования деловым английским языком как средством письменной и устной коммуникации, а также совершенствование практической подготовки обучающихся за счет расширения словарного запаса в сфере деловой коммуникации; формирование социально-профессиональной компетентности, позволяющей решать задачи в сфере профессиональной и бизнес деятельности и формирование и развитие многоязычной поликультурной личности, профессионально подготовленной к преподаванию иностранных языков в контексте идеи диалога культур.

В средних учебных заведениях главной целью обучения иноязычной письменной речи является формирование письменной коммуникативной иноязычной компетенции, в основе которой находятся навыки письма и различные виды письменной речи. Согласно основным требованиям, предъявляемым к овладению иноязычной письменной речью в средней школе, этот вид учебной деятельности предусматривает у обучающихся развитие следующих умений и навыков: осуществлять учебные записи, тезисы из текстов; писать короткие поздравления и выражать пожелания (объемом 30–40 слов, включая написание адреса); заполнять бланки (указывать ФИО, пол, возраст, гражданство, адрес); писать личное письмо по образцу или без опоры на него, используя материал тем, усвоенных в устной речи и при чтении, употребляя необходимые формулы речевого этикета (объем личного письма 80–90 слов); составлять письменные опоры для устных высказываний (докладов, рефератов) [3].

В рамках углубленного изучения иностранного языка для осуществления преподавательской деятельности и использования языка в качестве средства устной и письменной коммуникации в разных сферах деятельности, обучение иноязычной письменной речи в рамках дисциплины «Иностранный язык для специальных целей» предполагает решение ряда таких задач по развитию и совершенствованию умений иноязычной письменной речи, как грамотно оформлять основные виды деловой корреспонденции официального и полуофициального стилей речи и правильно составлять и заполнять стандартизованные документы.

Рассматривая данные программные требования, необходимо отметить, что обучение письменной речи как одному из видов учебной деятельности предусмотрено на всех этапах обучения на языковом факультете при изучении таких курсов как «Практика устной и письменной речи», «Дискурсивная практика», «Профессиональное общение». Но только изучение такой дисциплины как «Иностранный язык для специальных целей» на базе использования современных компьютерных и интернет-технологий, аутентичного материала (газет, журналов, открыток, буклетов, путеводителей, анкет и т. д.) позволит достичь конечной цели формирования письменной иноязычной коммуникативной компетенции как средства письменного общения с носителями языка и послужит в качестве образцов для развития коммуникативных умений обучающихся.

Чтобы продемонстрировать возможности и эффективность информационных технологий, а именно таких цифровых инструментов как компьютер, Интернет, образовательные платформы и мультимедиа в обучении иноязычной письменной речи студентов, были разработаны фрагменты занятий по вышеупомянутой дисциплине с использованием интерактивной доски. В ходе педагогического эксперимента и преподавателю, и обучающимся предоставлялся доступ к широкому спектру образовательных мультимедийных материалов, аутентичных ресурсов, онлайн-симуляций и электронных библиотек для создания более увлекательной, наглядной и интерактивной учебной среды, максимально приближенной к реальным ситуациям, в которых студенты стояли перед выбором написания разных видов письменной корреспонденции: деловых писем, и-мейлов и факсов, чтобы запросить информацию о продукте и его стоимости, подтвердить заказы, выставить претензию о несвоевременности поставки груза, ответить на приглашение об участии в конференции, проинформировать о невозможности выполнения обязательств, поинтересоваться кредитными возможностями и кредитной историей клиента, выразить соболезнование, благодарность либо поздравить с успешным завершением проекта или участием в конкурсе и т. д. Просмотр видеоконтента, содержащего сцены или отдельные ситуации с организацией и проведением собеседований и подготовкой пакета документов: резюме, сопроводительных писем и рекомендаций, а также составление мультимедийных презентаций и разработка рекомендаций для успешного участия в собеседовании позволили студентам организовать серию незабываемых деловых игр, имитирующих собеседования при приеме на работу с заполнением стандартизованных документов.

Для выявления уровня сформированности письменной коммуникативной иноязычной компетенции по иностранному языку для

специальных целей была разработана анкета и проведен опрос среди студентов 3 курса факультета иностранных языков (группа А-32). В опросе приняли участие 24 студента. Обработка и интерпретация результатов выполнялась методом контент-анализа (в зависимости от частоты появления ответов). Анализируя результаты опроса, мы пришли к выводу, что уровень сформированности навыков иноязычной письменной речи у студентов этой группы находится на среднем уровне. В связи с этим, была разработана серия фрагментов занятий по темам «Официальная переписка: деловая корреспонденция» и «Официальная переписка: стандартизованные документы» с использованием современных информационных и образовательных технологий. Целью второго этапа эксперимента было проверить эффективность выбранных методов формирования навыков и умений иноязычной письменной речи в ходе проведения практических занятий по иностранному языку для специальных целей во втором семестре 2024–2025 учебного года. Третий, контрольный, этап имел своей целью получение вторичных результатов по выявлению у студентов уровня сформированности письменной коммуникативной иноязычной компетенции после проведения серии занятий. На этом этапе была решена задача по сравнению результатов констатирующего и контрольного экспериментов. Было организовано еще одно анкетирование студентов группы А-32. Отрицательных показателей не наблюдалось. Широкое использование ИКТ и интернет-технологий внесло существенный элемент новизны в занятия по профессиональной подготовке специалиста в области языкового образования и способствовало повышению уровня интерактивности, мотивации и заинтересованности в развитии письменной коммуникативной иноязычной компетенции, которой в средней школе не всегда уделяется должное внимание. 78 % респондентов, участвовавших в эксперименте, заявили, что благодаря использованию информационных технологий на учебных занятиях совершенствуются все навыки речевой деятельности, происходит формирование способности к самостоятельной учебной деятельности, которая дисциплинирует и направляет на развитие творческих способностей обучающихся и планомерно подготавливает для будущей профессиональной деятельности, как в сфере языкового образования, так и в других областях деятельности человека [1, с. 168].

Таким образом, использование информационных образовательных технологий в профессиональной подготовке специалиста в области языкового образования дает стимул для всестороннего развития личности обучающегося и предоставляет широкий спектр потенциальных профессиональных возможностей.

Список использованной литературы

1. Нарышкина, Я. А. Возможности информационных технологий в обучении письменной речи школьников / Я. А. Нарышкина // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития : мат. VI междунар. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых, Москва, 3 мар. 2021 г. / Моск. гос. обл. ун-т ; редкол.: А. П. Василевич (отв. ред.) [и др.]. – Москва, 2021. – С. 166–169.
2. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод пособие/ Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
3. Развитие навыков письменной речи на основе аутентичных текстов на старшей ступени обучения английскому языку. – URL: <https://prepod24.ru/readyworks/175804/> (дата обращения: 24.10.2025).

УДК 378.147:[81.111:81'373]:004.8

Е. В. Дударь, О. И. Шеремет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В данной статье рассматриваются возможности применения искусственного интеллекта в обучении лексике английского языка на занятиях в высших учреждениях образования. Авторы подробно анализируют направления использования искусственного интеллекта в практике преподавания английского языка, рассматривают существующие на современном этапе инструменты ИИ для обучения лексике английского языка, выявляют их преимущества и потенциальные риски, а также предлагают практические рекомендации для преподавателей.

Ключевые слова: *искусственный интеллект, лексика английского языка, инструменты ИИ, образовательные платформы и приложения, адаптивные технологии, голосовые помощники, чат-боты.*

Современное образование переживает стремительную трансформацию под влиянием цифровых технологий, и особенно – искусственного интеллекта (ИИ). В контексте преподавания английского

языка в вузе ИИ открывает новые горизонты для персонализации, интерактивности и эффективности обучения. Одним из ключевых аспектов языкового образования является овладение лексикой – фундаментом для развития всех видов речевой деятельности. Цель данной статьи – рассмотреть возможности применения ИИ в обучении лексике английского языка, выявить преимущества и потенциальные риски, а также предложить практические рекомендации для преподавателей.

Для начала представим дефиницию термина «лексика». Лексика – это совокупность слов и устойчивых выражений, необходимых для понимания и выражения мыслей. В традиционной методике преподавания лексики используются такие подходы, как: *контекстное обучение* (введение слов в тексте); *мнемонические техники*; *тематические списки*; *упражнения на перевод и подстановку*; *использование карточек и словарей*. Однако эти методы часто страдают от недостатка индивидуализации и мотивации, особенно у студентов с разным уровнем подготовки. В таком случае, ИИ может предложить более гибкие и адаптивные решения.

Представим возможности ИИ в обучении лексике, существующие в настоящее время. Так, ИИ способен анализировать поведение учащегося, адаптировать задания, предлагать контекстуальные примеры и отслеживать прогресс. К ключевым направлениям применения ИИ можно отнести следующие:

1. *Персонализированные словарные тренажёры*. Платформы на базе ИИ, такие как Quizlet, Memrise и Duolingo, используют алгоритмы машинного обучения для подбора слов в зависимости от уровня знаний студента, частоты ошибок и тематики курса, что позволяет избежать перегрузки и сосредоточиться на наиболее актуальной лексике.

2. *Генерация контекста и примеров*. ИИ может автоматически создавать предложения с новыми словами, учитывая грамматические и стилистические особенности, например, ChatGPT способен генерировать диалоги, эссе и статьи, в которых целевые слова используются в естественном контексте.

3. *Семантический анализ и визуализация*. Системы ИИ могут группировать слова по смыслу, строить ассоциативные карты, выявлять синонимы и антонимы, что особенно полезно для расширения словарного запаса и формирования понятийных связей.

4. *Голосовые помощники и чат-боты*. Интеграция голосовых технологий позволяет студентам практиковать произношение и аудирование. Чат-боты на базе ИИ могут вести диалог, задавать вопросы, проверять понимание слов и корректировать ошибки.

5. *Автоматическая проверка и обратная связь*. ИИ способен анализировать письменные работы студентов, выявлять лексические ошибки, предлагать исправления и объяснения, что значительно снижает нагрузку на преподавателя и ускоряет процесс обучения [1, с. 3].

Рассмотрим подробнее инструменты ИИ, применяемые в обучении лексике английского языка. Прежде всего, это платформы и приложения с адаптивным обучением (*Duolingo, Memrise, Lingvist, WordUp*). Адаптивные образовательные платформы – это цифровые инструменты, использующие алгоритмы искусственного интеллекта для персонализации обучения. Они анализируют уровень знаний студента, скорость усвоения материала, типичные ошибки, и автоматически подстраивают программу под индивидуальные потребности. К основным функциям данных технологий относится автоматическая адаптация сложности заданий под уровень студента, повторение слов с учётом интервалов забывания (*spaced repetition*), визуализация прогресса и статистика по освоению лексики.

Приведем несколько примеров адаптивных технологий:

- ***Spaced Repetition*** (*интервальное повторение*) – система напоминает о словах в оптимальные моменты для запоминания (*Anki, Memrise*);

- ***Gamification*** (*геймификация*) – использование игровых элементов для повышения мотивации (*Duolingo, Quizlet*);

- ***Natural Language Processing (NLP)*** – анализ письменной и устной речи студента для коррекции ошибок (*Grammarly, ELSA Speak*).

Преимущества данных технологий заключаются в повышении мотивации через геймификацию, индивидуальном темпе обучения и быстрой обратной связи [2, с. 15].

Перед преподавателем стоит вопрос: как интегрировать представленные инструменты в аудиторные занятия по иностранному языку. Так, приложение ***Quizlet Live*** открывает возможности для командной работы студентов на занятии. Преподаватель подбирает лексику по изучаемой теме; студенты делятся на команды и соревнуются в правильном сопоставлении терминов и определений; ИИ автоматически распределяет вопросы в зависимости от уровня группы. А, например, платформу ***Memrise*** используют в обучении аудированию и произношению, где студенты изучают слова посредством видео с носителями языка. Алгоритм определяет слабые места, например, неправильное произношение, и предлагает дополнительные упражнения. Для самостоятельной работы студентов во внеурочное время можно использовать ***Duolingo English Test*** и ***Anki***.

Следовательно, преимущества адаптивных технологий заключаются в *персонализации* (ИИ подбирает словарный запас, соответствующий специальности студента), *экономии времени* (возможность

автоматической проверки домашних заданий, например, в *Lingvist*), *интерактивности* (возможность виртуальной симуляции диалогов в *ChatGPT*, например, для отработки разговорного языка).

Далее представим генераторы контекста и упражнений на базе ИИ (*ChatGPT*, *Grammarly*, *Rewordify*, *Quillbot*). К функциям данных инструментов можно отнести:

- подбор предложений, диалогов и текстов с целевой лексикой; переформулировку и упрощение сложных выражений;
- создание упражнений на заполнение пропусков;
- выбор правильного варианта;
- перевод.

Преимуществами данной группы инструментов являются контекстуализация новых слов; возможность задания конкретной тематики или стиля; а также поддержка творческих заданий таких, как, написание эссе.

Работу с лексикой трудно представить без использования голосовых помощников и чат-ботов (*Google Assistant*, *Alexa*, *Replika*, *Mondly Chatbot*), которые способны помочь в организации диалоговой практики с ИИ на английском языке; распознавании речи и коррекции произношения; введении новых слов в разговорной форме. К положительным моментам использования данной категории инструментов относятся развитие навыков говорения и аудирования у обучающихся; возможность имитации реального общения на занятиях; удобство использования на мобильных устройствах.

Следующая группа – это инструменты семантического анализа (*Sketch Engine*, *Lexical Tutor*, *DeepL Pro*, *Semantle AI*). Данная группа инструментов предоставляет возможности анализа частотности слов в корпусах текстов; построения семантических сетей и ассоциативных карт; выявления коллокаций, синонимов, антонимов и контекстов употребления. Преимущества работы с этими инструментами заключаются в углублённом понимании значений и оттенков слов обучающимися; поддержке научных и академических исследований; развитии навыков перевода и интерпретации.

Инструменты автоматической проверки и коррекции (*Grammarly*, *LanguageTool*, *Write & Improve (Cambridge)*, *ProWritingAid*) целесообразно использовать для выявления лексических ошибок и неточностей; предложений по улучшению словарного запаса; оценки стиля, тона и уместности слов. Основными плюсами работы с данными инструментами считаются повышение качества письменных работ студентов; формирование навыков саморедактирования; и поддержка академического письма.

Стоит также отметить образовательные платформы с ИИ-аналитикой (*Coursera, Edmodo, Moodle с AI-плагинами, Khan Academy*), которые позволяют отслеживать прогресс студентов по лексическим темам; получать рекомендации по дополнительным материалам; анализировать ошибки и слабые места в словарном запасе. Данные образовательные платформы предлагают поддержку преподавателю в оценке знаний студентов; персонализированные траектории обучения; интеграцию с учебными курсами и программами [3, с. 62–65].

Таким образом, можно выделить ряд преимуществ использования ИИ на занятиях по английскому языку: повышение мотивации студентов за счёт интерактивности и геймификации; индивидуализация обучения (материал ИИ можно адаптировать под каждого студента); экономия времени преподавателя на проверку и подготовку материалов; доступ к обучению вне аудитории – через мобильные приложения и онлайн-платформы; непрерывная обратная связь и отслеживание прогресса.

Однако несмотря на очевидные преимущества, использование ИИ сопряжено с рядом вызовов: недостаточная достоверность (ИИ может генерировать некорректные примеры или определения); потеря педагогического контроля (автоматизация не должна заменять живое общение); проблемы конфиденциальности и защиты данных студентов; риск снижения критического мышления при чрезмерной зависимости от технологий [4].

Принимая во внимание все вышеизложенное, мы предлагаем ряд практических рекомендаций для эффективного внедрения ИИ в обучение лексике английского языка в вузе, а именно:

- использовать ИИ как дополнение, а не замену традиционного обучения (например, внедрять инструменты ИИ в домашние задания и самостоятельную работу, использовать для подготовки к экзаменам и тестам, интегрировать в лекции и семинары через интерактивные задания);
- внедрять платформы с возможностью контроля и настройки преподавателем;
- обучать студентов критическому восприятию информации, полученной от ИИ;
- проводить регулярную оценку эффективности ИИ-инструментов;
- сочетать ИИ с традиционными методами (групповыми заданиями, дискуссиями и творческими проектами).

В заключение стоит отметить, что ИИ представляет собой мощный инструмент для обучения лексике английского языка в вузе. Он позволяет сделать процесс более гибким, интересным и результативным. Однако его использование требует осознанного подхода,

педагогического контроля и этической ответственности. В будущем ИИ, вероятно, станет неотъемлемой частью языкового образования, но роль преподавателя останется ключевой – как наставника, модератора и вдохновителя.

Список использованной литературы

1. Warschauer, M. Generative AI for Language learning: Entering a new era / M. Warschauer, Y. Xu // Language Learning & Technology. – 2024. – Vol. 28 (2). – P. 1–4. – URL: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/76bf2293-6d4b-42e2-8f69-407a2e692070/content> (date of access: 01.10.2025).

2. Godwin-Jones, R. Evolving technologies for language learning / R. Godwin-Jones // Language Learning & Technology. – 2021. – Vol. 25 (3). – P. 6–26. – URL: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/85fe198f-7c11-4f5b-80ae-f1b34c9e6ce2/content> (date of access: 01.10.2025).

3. Luckin, R. Machine learning and human intelligence : the future of education for the 21st century / R. Luckin. – London : UCL Press, 2018. 157p. – URL: https://elib.hse.ru/Ebook/pdf.php?name=Ebook_9781782772576.pdf (date of access: 01.10.2025).

4. Bates, T. Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning / T. Bates. – BCcampus, 2019. – URL: <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/> (date of access: 01.10.2025).

УДК 378.147:81'271.16

О. Н. Каребо, Н. Е. Тихоненко

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье исследуется вопрос значения социокультурной компетенции как обязательной составляющей языковой подготовки для осуществления последующей межкультурной коммуникации. Вышеозначенная компетенция представляется в виде пятикомпонентного структурного образования с соответствующим

содержательным наполнением. Усвоение социокультурной информации в систематичном и комплексном ключе позволяет бесконфликтно вступать в процесс межнационального взаимодействия и достигать тем самым уровня синтеза культур сторон-коммуникантов.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация, культура, общение, социально-психологический компонент.*

Иностранный язык является средством установления и поддержания межкультурной коммуникации. Последняя создает условия для возникновения так называемого синтеза культур, когда взаимопроникновение отличающихся по своему статусу и характеру традиций обеспечивает их интеракцию на качественно новом уровне, принося в каждую из них новые культурологические смыслы [1, с. 97]. Этот феномен позволяет избежать сфокусированности культуры только на себе и возникающей вследствие этого национальной обособленности, отторжения культуры мировым окружением. Вышесказанное объясняет стремление современной психолого-педагогической науки к поиску наиболее эффективных путей формирования социокультурной компетенции средствами иноязычного образования.

Включаясь в межкультурную коммуникацию, каждый из нас участвует в двух разнонаправленных процессах – мы не только стараемся познать чужую культуру, но и сохранить идентичность нашей традиции [2, с. 148]. Сложность такого сотрудничества заключается в том, что для его возникновения и последующего поддержания необходимо наличие соответствующих фоновых знаний и достаточных представлений о культуре народа-коммуниканта. В противном случае этническая обусловленность сознания человека, наличие у каждого народа своей исторически детерминированной системы восприятия, мышления и поведения не только не будет способствовать плодотворному культурному обмену, но и существенно снизит мотивацию к межкультурному общению.

Осознание этой проблемы и необходимости ее эффективного решения актуализировало потребность в совершенствовании методического обеспечения системы обучения иностранному языку, в частности той ее части, которая отвечает за усвоение социоориентированных составляющих коммуникативной компетенции, а именно социальных, социолингвистических и социокультурных знаний, позволяющих устанавливать наиболее продуктивную культурную связь.

Современное обучение иностранным языкам ориентировано на формирование коммуникативной компетенции, которая помимо языкового и речевого компонентов включает в себя социокультурную составляющую. Согласно новому словарю методических терминов и понятий она определяется как «совокупность знания о стране, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [3, с. 287].

Ученые-методисты, принимая в целом такую трактовку понятия социокультурной компетенции, несколько differently определяют ее структуру и содержательное наполнение. В работах ведущих исследователей социокультурного образования (Н. Д. Гальсковой, В. Г. Костомарова, Г. А. Воробьева, И. Л. Бим и др.) мы обнаруживаем два и более структурных элемента, имеющих соответствующее авторской классификации информационное наполнение. Так, например, И. Л. Бим выделяет четыре направления работы по усвоению социокультурного знания – социолингвистическое, предметное, общекультурное и страноведческое [4, с. 44]. По мнению Е. В. Тихомировой для раскрытия данного компонента коммуникативной компетенции достаточно социокультурной и стратегической части [5, с. 12].

Вслед за Ю. М. Ореховой мы исходим из понимания социокультурной компетенции как пятикомпонентного образования, охватывающего лингвистический, культурологический, социолингвистический, социально-психологический и психологический аспекты [6, с. 75].

Содержание первого компонента раскрывается через знание безэквивалентной лексики, владение языковыми и национальными реалиями. В его рамках формируется умение реализации коммуникативного намерения через фразеологические средства и лексику социально-культурной семантики. Подобные лингвистические явления, представляя собой отражение процессов жизнедеятельности людей, формируют уникальность национального языка. Этим объясняются и сложности дешифровки таких единиц, осознание функционирования которых весьма затруднительно без знания сопутствующего их возникновению социально-культурного окружения. Язык, как явление социальное, обслуживает культуру в любой момент ее развития, обеспечивая ее полное и адекватное отражение, а потому понимание языка немыслимо без понимания культуры народа-носителя [7, с. 15].

Приведем в качестве примера выражение “Den Löffel abgeben”, в дословном переводе означающее ‘отдать ложку’. В современном

немецком языке использование этой фразы допустимо в разговорном контексте в значении ‘завершить свой жизненный путь, умереть’. Своему происхождению этот оборот обязан средневековой традиции, когда каждый человек имел свою собственную ложку, которую всегда носил при себе. Ложка в те времена представляла собой довольно ценный личный предмет, передаваемый из поколения в поколение. Со временем факт окончания приема пищи и откладывания ложки в сторону приобрел метафорическое значение окончания жизни. Конечно, простые, «говорящие» фразеологические единицы могут легко запомниться и без их этимологической составляющей, однако, именно последняя позволяет нам лучше понять образ мыслей носителей языка и принять их культуру.

Следующий, культурологический аспект, включает все то, что формирует нацию, определяет ее этническое своеобразие и менталитет, проявляясь в каждой сфере ее жизнедеятельности. Он позволяет понять особенности национальной кухни и традиции литературного творчества, объясняет возникновение топонимов и дает возможность разобраться в ценностных национальных ориентирах. Благодаря ему мы постигаем отличия в традиции проведения религиозных и светских праздников, узнаем стиль национальных изданий и спокойно воспринимаем непривычные нам манеры и порядки повседневного общения. Благодаря культурологическому аспекту мы проникаем в самую суть понятия, когда мы, например, знакомимся с прошлым немецких городов, исследуя историю возникновения их названий. Так, Штутгарт, столица земли Баден-Вюртемберг, обязан своим происхождением герцогу Швабскому, который в десятом веке заложил здесь конный завод, что впоследствии дало имя городу: “Stuotgarten” – “Stutengarten” – “Garten für Pferde”. Подобная традиция появления астионимов повсеместно представлена в Германии, где почти за каждым названием стоит своя особая история.

Усвоение социолингвистического компонента социокультурной компетенции позволяет нам осуществлять общение согласно нормам конкретного лингвокультурного сообщества. Он вооружает нас необходимыми речевыми клише, знакомит с поведенческими образцами, дает представление о своеобразии языкового характера различных социальных, возрастных и диалектных групп.

Овладение материалом социолингвистического плана не только расширяет лингвистический кругозор, но и в значительной мере способствует преодолению языкового барьера. Речевые клише во многом облегчают процесс общения, не требуя от коммуниканта дополнительных усилий по формированию фраз. Они позволяют усвоить

необходимые стандартизированные стили передачи информации, приобрести навыки структурирования и логичного изложения мыслей, что существенно экономит время в подготовке как устных, так и письменных речевых произведений.

Приведем в качестве примера обязательность использования форм сослагательного наклонения в профессиональном общении. Такие фразы как “Es wäre gut”, “Ich hätte gern”, “Wenn es Ihnen passen würde” являются стилеобразующими не только в устной коммуникации, но и в письменной деловой переписке. Их употребление в советующем контексте формирует поведенческий стереотип, отвечающий за адекватное взаимодействие и гарантирующий ожидаемо положительную реакцию собеседников в данных условиях общения.

Органичным продолжением социалингвистического компонента является социально-психологическая субкомпетенция, отвечающая за соблюдение принятых в конкретном языковом обществе правил поведения и этикетных норм. Она дает представление о типовых социо- и культурнообусловленных сценариях, позволяет усвоить модели коммуникативного поведения, снимая тем самым возможные ограничения общения, возникающие по причине межкультурных различий. Именно благодаря ей мы вступаем в корректные дискурсивные отношения, проявляя внимание и уважение к мнению собеседника и отстаивая свою точку зрения. Именно она помогает найти необходимые средства выражения коммуникативного намерения и обеспечить его адекватное восприятие второй стороной.

Последний, психологический компонент социокультурной компетенции, раскрывается через желание представителей разных культур осуществлять плодотворное общение на иностранном языке. Речь идет об открытости коммуникантов для другой культуры, об отсутствии ложных стереотипов, возникающих на почве недопонимания национального характера и традиции, о недопустимости неприязни в отношении представителей других языковых групп.

Социокультурная компетенция представляет собой сложное многокомпонентное образование, требующее одновременного сбалансированного развития своих составляющих. Комплексность работы социокультурной практики по иностранному языку позволяет накопить необходимый опыт для бесконфликтного осуществления межкультурного взаимодействия. Последнее в свою очередь будет способствовать решению двух важных задач – включения в чужую культуру, ее естественного принятия субъектом общения и осознания своей национальной идентичности, более глубокого понимания своей культурной традиции на фоне нового этнического знания.

Список использованной литературы

1. Курбан, Е. Н. Межкультурное взаимодействие и межкультурная коммуникация : к определению аспектов / Е. Н. Курбан, М. В. Кривошлыкова // Социум и власть. – 2013. – № 1. – С. 97–101.
2. Мартынова, Н. А. Межкультурная коммуникация как особый вид общения / Н. А. Мартынова // ОНВ. – 2007. – № 2. – С. 148–151.
3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения иностранным языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Бим, И. Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению. Методика обучения иностранным языкам : традиции и современность / И. Л. Бим. – М. : Титул, 2010. – 464 с.
5. Тихомирова, Е. В. Контроль владения диалогической формой устного официального сообщения (Французский язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тихомирова Екатерина Владимировна. – М., 1995. – 25 с.
6. Орехова, Ю. М. К вопросу о структуре и содержании социокультурной компетенции / Ю. М. Орехова // Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, Известия ДГПУ. – 2015. – №4. – С. 73–77.
7. Верещагин, Е. М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Н. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М., 1983. – 215 с.

УДК 37.091.33:811.111'243:004.8

Д. Ю. Маслюкова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПОДГОТОВКЕ К ЗАНЯТИЯМ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В условиях стремительного развития цифровых технологий преподаватели английского языка обращаются к инновационным инструментам для повышения эффективности подготовки к занятиям, разработки учебных материалов и дифференциации обучения. В данной статье рассматриваются современные цифровые онлайн-платформы

с точки зрения их практического применения в преподавании английского языка. Описываются их функциональные возможности, достоинства и возможные ограничения.

Ключевые слова: *искусственный интеллект, онлайн-платформа, английский язык, подготовка к занятиям.*

Современный преподаватель английского языка сталкивается с многочисленными вызовами: необходимостью постоянно обновлять учебные материалы, учитывать разный уровень подготовки учащихся, поддерживать их мотивацию и обеспечивать интерактивность, персонализацию и практико-ориентированный характер обучения. При этом традиционные методы подготовки к занятию – отбор и редактирование текстов, разработка заданий, создание аудио- и видеоматериалов – требуют значительных временных и когнитивных затрат. В этих условиях технологии искусственного интеллекта (ИИ) и онлайн-платформы перестают быть лишь вспомогательными средствами и превращаются в неотъемлемую часть педагогического инструментария, позволяя не только оптимизировать подготовку, но и повысить качество и эффективность самого учебного процесса. Как справедливо отмечает П. М. Алексеева, «ключевым инструментом для повышения качества образования и профессионального развития становятся инновационные модели сопровождения педагогической деятельности преподавателя высшей школы, включающие в себя новые подходы к методическому обеспечению, использованию цифровых технологий, позволяющие создавать интерактивную среду для различных видов профессиональной деятельности» [1, с. 73].

Сегодня генеративный искусственный интеллект получил довольно широкое распространение, что дает возможность как экономить время, затрачиваемое на выполнение рутинных задач, так и создавать качественные обучающие материалы: адаптировать их под уровень владения языком, моделировать аутентичные речевые ситуации, предоставлять мгновенную обратную связь и др. Поэтому преподаватели английского языка все чаще обращаются к современным цифровым инструментам уже на этапе подготовки к занятиям.

В данной статье приведен обзор пяти инструментов, которые могут существенно облегчить и ускорить процесс подготовки к занятиям по английскому языку: Gamma.app (визуализация презентаций), Twee (генерация упражнений), ElevenLabs.io (синтез речи), Mage.Space (визуальный контент) и MagicSchool.io (планирование занятий и генерация упражнений).

Gamma.app – это онлайн-платформа на основе искусственного интеллекта, которая предназначена для автоматизации процесса подготовки презентаций. Пользователь прикрепляет документ, вводит текст или задает тему, а Gamma.app автоматически формирует структуру презентации, подбирает ее визуальное оформление, создает изображения и графики.

Несомненным достоинством платформы является скорость создания презентация, что сокращает время подготовки и позволяет сосредоточиться на практической части занятия. Однако одним из существенных недостатков является зависимость Gamma.app от качества исходных данных, из-за чего сгенерированные слайды могут содержать неточности, особенно при работе с узконаправленными темами или сложными грамматическими конструкциями, что требует последующей ручной доработки со стороны преподавателя. При разумном и критическом подходе к платформе, ее интеграция в педагогическую практику может значительно облегчить подготовку к занятиям и повысить качество учебных презентаций.

Одним из важнейших инструментов преподавателя сегодня является Twee – ИИ-платформа, которая позволяет быстро создавать упражнения, адаптированные под уровень и возраст учащихся. В данной платформе предусмотрены упражнения для совершенствования различных умений и навыков:

1) для работы с аудированием в Twee предложена синхронизация с YouTube, что дает возможность создавать транскрипты к видеороликам, составлять к ним открытые вопросы, вопросы с несколькими вариантами ответов, верные / неверные утверждения, составлять вопросы для обсуждения перед просмотром / прослушиванием и др.;

2) для развития навыков чтения существуют следующие опции: создание текста определенного уровня и жанра, разработка вопросов к тексту, создание диалога на заданную тему, создание трех заголовков к тексту, чтение коротких текстов;

3) для работы с письменной речью пользователь может создать список тем для написания эссе, найти цитаты известных людей по заданной теме, создать творческое письмо с целевой лексикой и др.;

4) для работы с говорением предусмотрены такие задания, как составление диалога на определенную тему, генерация идей для обсуждения перед чтением, подготовка вопросов для обсуждения и поиск интересных фактов и цитат известных людей по определенной теме и др. [2]

Таким образом, Twee – эффективный инструмент при подготовке к занятиям. Однако важно критически оценивать сгенерированные задания и проверять упражнения вручную, т. к. в сгенерированных заданиях могут быть лексические, грамматические и другие виды ошибок.

ElevenLabs.io – один из самых передовых сервисов синтеза речи, позволяющий преобразовать текст в аудиозапись с высокой степенью фонетической достоверности, естественности звучания и эмоциональной окраски, что актуально при подготовке заданий, моделирующих реальные коммуникативные ситуации (например, диалоги в аэропорту, телефонные разговоры, интервью и т. п.).

Данная платформа дает пользователю выбор различных голосов и акцентов (британский, американский, австралийский и др.), что позволяет знакомить учащихся с многообразием вариантов иностранного языка и формировать способность понимать речь разных людей. Также преподаватель может адаптировать материалы под уровень учащихся, выбрав такие параметры, как скорость речи, интонация и эмоциональная экспрессия (нейтральная, радостная, серьезная и др.).

Использование ElevenLabs.io может способствовать отработке конкретных навыков – от распознавания акцентов до работы с интонацией. Тем не менее, преподаватель должен дополнять синтезированную речь живой коммуникацией и аутентичными медиаресурсами. Такой подход позволяет формировать аудитивные навыки и готовит студентов к многообразию форм и стилей речи на английском языке.

Для генерации визуального контента преподаватель может использовать Mage.Space – генеративную онлайн-платформу на основе искусственного интеллекта, которая позволяет создавать оригинальные изображения по текстовому описанию. Такие изображения могут быть использованы в качестве стимулов для устной речи, основы для упражнений на описание или визуальных опор при введении новой лексики. Кроме того, возможность настройки единого стиля изображений (реализм, мультяшный, киберпанк и др.) позволяет адаптировать контент под возрастную категорию учащихся и их интересы. Вместе с тем, поскольку каждое сгенерированное изображение уникально, Mage.Space позволяет разрабатывать индивидуализированные варианты заданий, что содействует большей вовлеченности учащихся на занятии.

Тем не менее, бесплатная версия платформы предполагает лимит на количество генераций, а качество результата напрямую зависит от точности и детализации текстового запроса. На самом изображении возможны искажения текстовых элементов, что требует дополнительной проверки. Однако при грамотной интеграции платформы в процесс подготовки к занятиям преподаватель может минимизировать временные затраты на поиск подходящих иллюстраций и создавать уникальные материалы. Это особенно ценно для отработки конкретных лексических тем или грамматических конструкций, для которых сложно найти готовые изображения. Поэтому,

несмотря на некоторые технические нюансы, платформа Mage.Space, при грамотном подходе, способна разнообразить образовательный процесс, повысив наглядность и вовлеченность учащихся.

MagicSchool.ai – это цифровая платформа, основная задача которой – упростить подготовку к занятиям и автоматизировать некоторые задачи. Данный ресурс может использоваться для создания подробных планов уроков, адаптированных под возраст, уровень владения языком и цели учащихся. Преподаватель может указать тему занятия и получить структурированный план с упражнениями и вопросами для обсуждения. При работе с разноуровневыми студентами в рамках одной группы платформа позволяет составлять дифференцированные задания. Также MagicSchool.ai предлагает рекомендации по методике, например, советы по оцениванию знаний.

Несмотря на перечисленные достоинства, следует понимать, что данная платформа незаменима для экономии времени в рутинных шагах, таких как подбор типовых упражнений или формулировка стандартных вопросов, однако, финальный отбор содержания должен оставаться прерогативой преподавателя, который может учесть специфику конкретной учебной группы и предвосхитить возможные трудности и вопросы.

Таким образом, использование современных ИИ-инструментов в подготовке преподавателя к занятиям открывает значительные возможности для повышения качества и эффективности педагогической деятельности. Среди ключевых преимуществ можно отметить экономию времени за счет автоматизации рутинных задач, дифференциацию учебных материалов под требования конкретной группы обучающихся, доступ к актуальным языковым данным. Несмотря на существующие преимущества, платформы на основе искусственного интеллекта следует использовать как «умного помощника», а не как замену профессионального преподавателя: весь сгенерированный контент подлежит обязательному редактированию и верифицированию.

Осознанное и методически грамотное применение цифровых платформ на основе искусственного интеллекта способно как облегчить труд преподавателя, так и обогатить учебный процесс, сделать его более актуальным и ориентированным на реальные потребности учащихся.

Список использованной литературы

1. Алексеева, П. М. Инновационные модели сопровождения педагогической деятельности преподавателя высшей школы /

П. М. Алексеева // Образование будущего и будущее образования – ISMED'2025. Междунар. конф. по развитию современного образования, Москва, 24–27 мар. 2025 г. ; Мн. Науки и высш. обр. РФ. – Москва, 2025. – С. 73.

2. Евстинеев, М. Н. Неросеть Twee – новый инструментарий для педагога английского языка / М. Н. Евстигнеев // Вест. Тамбов. ун-а. Серия: гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. – № 6. – С. 1428–1442. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=55050541> (дата обращения: 29.10.2025).

УДК 37.091.3:811.111'243'36

И. А. Хорсун

ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье анализируется роль групповой работы при обучении грамматике английского языка. Рассматриваются теоретические основы, педагогические особенности и преимущества данного вида работы. На практических примерах ее реализации показано, как групповая форма обучения способствует развитию коммуникативных и грамматических навыков учащихся.

Ключевые слова: *групповая работа, мотивация, уровень владения языком, межличностные навыки, диалоговые упражнения, языковая практика.*

Использование языка в реальных ситуациях, развитие говорения и понимания – основа современной методики преподавания иностранных языков. Ключевым инструментом реализации этих задач является групповая работа, в рамках которой учащиеся активно взаимодействуют друг с другом (используют изученные грамматические конструкции, закрепляют теоретические знания и т. д.). В результате, процесс обучения становится более живым, эффективным и мотивирующим.

Еще в начале 20 века развитие коммуникативных и практических методов способствовало внедрению групповых форм работы.

Позже в 1960–1970-х годах английские методисты Кларк и Уилкинс отмечали, что «обучение должно включать активное взаимодействие между студентами» [1]. Так, групповые упражнения стали неотъемлемой частью урока. И сегодня групповая форма работы на уроках иностранного языка является одним из основных компонентов обучения.

Групповая работа создает условия для ощущения поддержки и принадлежности к коллективу, что формирует положительную самооценку и снижает чувство изоляции, развивает уверенность в себе. В группе учащиеся могут безопасно выражать свои эмоции, учатся управлять своим поведением и реакциями, развивая стрессоустойчивость.

Групповая форма работы базируется на принципах сотрудничества, взаимодействия, обмена знаниями, что делает процесс обучения более динамичным, активным и способствует развитию социальных и коммуникативных навыков самих обучающихся.

Обучение грамматике ставит задачу не только формирования теоретических знаний, но и их практическое применение, понимание и активное использование в речи. Условия для повторения, корректирования ошибок, автоматизации и закрепления грамматических структур создает именно групповая работа. Чувство поддержки и уверенности при совместном выполнении заданий стимулирует интерес и желание учиться. Как следствие, наблюдается снижение психологического барьера у студентов при более открытом использовании английского языка.

Обсуждение грамматических правил или случаев употребления той или иной грамматической конструкции развивает у студентов навыки аргументированного высказывания, четкой интерпретации правил и умение объяснять их другим участникам группы.

Для успешной реализации групповой формы работы на занятиях по обучению грамматике английского языка важно учитывать следующее:

- уровень владения языком;
- темперамент, личностные особенности обучающихся;
- мотивацию.

Обеспечение равных условий для всех учащихся группы, когда каждый участник может полноценно включаться в работу группы, возможно, если преподаватель формирует группы с учетом общего уровня владения английским языком и, в частности, уровнем грамматических знаний. Адаптировать сложность заданий под конкретную группу, чтобы не допустить ситуации, при которой одним участникам группы очень легко, и они теряют интерес и мотивацию к выполнению таких заданий, и, наоборот, когда студентам слишком трудно

включаться в работу и выполнять задания на уровне продвинутых учащихся. Основная задача – стимулировать прогресс всех участников группы, где одной из стратегий становится групповая работа.

При формировании групп не менее важными являются и личностные качества учащихся. Коммуникабельность, целеустремленность, умение слушать и сотрудничать напрямую влияют на качество взаимодействия внутри группы и снижают риск возникновения конфликтных ситуаций и недопониманий. Все участники группы должны чувствовать себя комфортно, гармонично и свободно. Для развития коммуникативных и межличностных навыков, общего кругозора, группа должна включать студентов разных по темпераменту, степени ответственности и мотивации. Создание эффективной команды не только повысит качество образовательного процесса, но и будет способствовать развитию социальных навыков всех участников группы.

Самым популярным видом групповых заданий является диалоговая работа или работа в парах, при которой студенты могут практиковать времена английского глагола, использование артиклей, степеней сравнения прилагательных и т. д. Совместный разбор ошибок, перекрестная проверка домашнего задания с последующим обсуждением заданий с участниками других пар студентов имеет ряд преимуществ, главный из которых – максимальный охват учащихся академической группы за более короткий промежуток времени. Игровые методы обучения на закрепление правил, конструкций, например, квесты, викторины, придают уроку соревновательный, динамичный характер, что положительно влияет на уровень усвоения грамматического материала.

Основными задачами учителя являются:

1. Разработать ситуационные задания, при работе с которыми студенты смогут применять грамматические правила в реальных или моделируемых ситуациях.
2. Сформировать группы для сбалансированного взаимодействия, при котором каждый учащийся вовлечен в образовательный процесс с учетом его личностных качеств и уровня языковой подготовки.
3. Обеспечить самостоятельность работы групп (поиск, анализ, саморефлексия).
4. Развивать коммуникативные навыки посредством многократной практики активных грамматических конструкций, которые учащиеся должны свободно использовать в устной и письменной речи.
5. Создавать интересную и положительную атмосферу на занятии, что будет способствовать активной работе и поддерживать мотивацию учащихся.

6. Интегрировать грамматические конструкции во все аспекты языка (говорение, чтение, письмо, аудирование).

7. Оценить все виды работы группы в целом и каждого в отдельности с выявлением сильных и слабых сторон.

8. Проводить саморефлексию с целью активизации и интенсификации процесса обучения.

Учитель может ставить следующие учебные задачи: разработать собственные правила использования определенных грамматических конструкций, скорректировать текст, содержащий ошибки, составить диалог с использованием активной грамматической конструкции, обсудить планы на будущее и т. д.

Основная роль учителя в ходе групповой работы студентов заключается в постоянном наблюдении за процессом работы, своевременном исправлении ошибок, а также в направлении работы группы в более активном темпе для обеспечения эффективного усвоения грамматического материала.

Таким образом, групповая работа способна активизировать учебный процесс, в ходе которого учащиеся используют язык в реальных ситуациях, укрепить грамматические знания учащихся, выработать социальную коммуникацию через практическое использование английского языка. Кроме этого, учащиеся развивают свои личностные качества – ответственность, терпение и лидерство.

Список использованной литературы

1. Littlewood, W. Communicative Language Teaching. – URL: Communicative language teaching : an introduction : Littlewood, William : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive (date of access: 13.04.2025).

УДК 37.091.3:811'243:004.9

О. И. Шерemet, Е. В. Дударь

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В данной статье авторы рассматривают способы формирования умений профессионального общения в вузе. Рассматриваются

современные подходы к обучению, включая коммуникативно- и профессионально-ориентированные методы, а также роль цифровых и интерактивных средств обучения. Подчеркивается значимость интеграции языковой подготовки в профессиональную специализацию студентов и необходимость комплексного подхода к развитию коммуникативных компетенций.

Ключевые слова: *иностраннный язык, профессиональное общение, коммуникативная компетенция, средства обучения, цифровые технологии, проектная методика, межкультурная коммуникация, языковая подготовка, интерактивные платформы.*

Современная система высшего образования все больше ориентируется на подготовку специалистов, способных эффективно взаимодействовать в профессиональной среде, включая международные и межкультурные контексты. В условиях глобализации, цифровизации и роста академической мобильности владение иностранным языком давно стало неотъемлемой частью профессиональной компетентности. Однако недостаточно владеть основами грамматики и лексики – необходимо уметь использовать язык как инструмент профессионального общения, адаптированный к конкретной сфере деятельности.

Профессиональное общение на иностранном языке – это не просто перевод терминов или формальное владение речевыми конструкциями. Это способность участвовать в дискуссиях, вести переговоры, оформлять деловую документацию, презентовать проекты, взаимодействовать с коллегами и партнерами в рамках профессиональных задач. Оно включает в себя не только языковые знания, но и коммуникативные стратегии, межкультурную осведомленность, знание профессиональной этики и норм делового поведения.

Формирование таких умений требует системного подхода, включающего как лингвистическую, так и профессиональную подготовку. В этом контексте обучение иностранному языку в вузе должно быть интегрировано в профессиональную подготовку студентов, а не существовать изолированно, что предполагает тесную связь между содержанием языковых курсов и профилем подготовки, использование аутентичных материалов, моделирование профессиональных ситуаций и активное вовлечение студентов в коммуникативную деятельность.

Среди методических подходов особое место занимает коммуникативно-ориентированный подход, который предполагает обучение через практику общения. Его реализация успешно осуществляется через ролевые игры, деловые симуляции, кейс-методы, дискуссии,

дебаты и другие формы активного обучения. Например, студенты могут моделировать переговоры между компаниями, проводить презентации продуктов, вести уроки, участвовать в виртуальных конференциях, что позволяет не только развивать языковые навыки, но и формировать уверенность, гибкость и способность к адаптации.

Профессионально-ориентированный подход требует от преподавателя отбора языкового материала, релевантного будущей профессии студентов. Для этого используются тексты из профессиональной литературы, отраслевые стандарты, деловая переписка, аутентичные видео и аудио материалы, презентации. Важно, чтобы студенты не просто переводили тексты, но учились понимать их структуру, цели и коммуникативные особенности. Например, будущие юристы должны уметь читать и составлять юридические документы, а инженеры – описывать технические процессы и участвовать в обсуждении проектов.

В свою очередь, проектная методика позволяет студентам работать над комплексными заданиями, требующими применения языка в реальных или приближенных к реальности условиях. Это могут быть групповые проекты, подготовка докладов, участие в научных конференциях, создание видеопрезентаций, ведение блогов или подкастов на профессиональные темы. Такие задания способствуют развитию не только языковых, но и организационных, аналитических и презентационных навыков.

Особое внимание следует уделить межкультурному компоненту профессионального общения. Взаимодействие с представителями других стран и культур требует знания норм этикета, особенностей деловой коммуникации, различий в восприятии и выражении мнений, аргументации, стратегий. Например, в англоязычной среде ценится прямота и структурированность, тогда как в восточных культурах важны уважение, контекст и не прямое выражение мнения. Преподаватель должен учитывать множество факторов и включать в курс элементы межкультурной коммуникации, анализировать реальные ситуации, обсуждать стратегии адаптации в условиях возникновения недопонимания.

Формирование умений профессионального общения невозможно организовать без использования разнообразных средств обучения, которые обеспечивают как теоретическую подготовку, так и практическое применение языка в профессиональном контексте. К традиционным средствам, без которых сложно представить эффективный процесс обучения, относятся учебные пособия, специализированные

сборники текстов, адаптированных под профессиональную тематику, лексико-грамматические справочники и словари. Такие материалы позволяют студентам освоить базовую терминологию, изучить структуру профессиональных текстов и закрепить грамматические навыки. Достаточно эффективны пособия, разработанные с учетом конкретной специальности – например, «Английский для юристов», «Деловой английский для экономистов» и так далее.

Цифровые технологии открывают широкие возможности для индивидуализации и интерактивности. Среди них – электронные учебники, онлайн-платформы, например, Moodle, Google Classroom, обучающие приложения – Quizlet, Memrise, а также специализированные ресурсы, такие как LinguaLeo, BBC Learning English, Coursera и FutureLearn. Эти платформы позволяют студентам работать в собственном темпе, получать мгновенную обратную связь, выполнять задания, ориентированные на профессиональные ситуации и участвовать в виртуальных дискуссиях.

Особое место в обучении иностранному языку в контексте профессионального общения занимают мультимедийные средства: видеоматериалы, подкасты, аудиозаписи, презентации, вебинары. Они создают аутентичную языковую среду и позволяют практиковать восприятие иноязычной речи на слух в естественном темпе, где важна интонация, структура высказываний, речевые клише. Например, просмотр интервью с носителями языка, участие в онлайн-конференциях или работа с видеопрезентациями способствуют развитию умений аудирования, а также восприятия и понимания профессиональной информации на слух.

Интерактивные средства обучения широко представлены в виде симуляторов, виртуальных языковых тренажеров, а также платформ для совместной работы – Padlet, Miro, Trello. Они позволяют моделировать реальные профессиональные ситуации, в которых студенты должны использовать иностранный язык как средство решения задач. Например, симуляция переговоров между партнерами, составление деловых документов, переписка, участие в виртуальных собраниях – все это создает реальную мотивацию и вовлеченность, а также способствует формированию устойчивых коммуникативных навыков.

Кроме того, важным средством обучения являются средства визуализации: инфографика, схемы, таблицы, интеллект-карты. Они помогают структурировать информацию, облегчить ее запоминание и использовать в процессе подготовки презентаций и докладов на иностранном языке. А такие средства обратной связи, как тесты,

опросы, анкеты, системы автоматической проверки заданий позволяют отслеживать прогресс студентов, выявлять проблемные зоны и корректировать учебный процесс.

Роль преподавателя в этом процессе также выходит за рамки традиционной. Он становится наставником, модератором, организатором коммуникативной среды. Преподавателю необходимо владеть не только методикой преподавания иностранного языка, но и понимать специфику профессиональной сферы студентов, практиковать междисциплинарное взаимодействие, активно использовать современные технологии и обучающие возможности Интернета. Важно также формировать у студентов интерес к изучению языка как средства профессионального роста, а не просто как учебной дисциплины.

Среди проблем, препятствующих эффективному формированию умений профессионального общения, можно выделить ограниченность учебных программ, недостаток адаптированных материалов, небольшое количество часов на изучение иностранного языка, а также слабую междисциплинарную координацию. Кроме того, у студентов часто отсутствует осознание важности иностранного языка для будущей карьеры, особенно если они обучаются на технических или естественнонаучных специальностях. Решение этих проблем требует усилий со стороны всей вертикали системы высшего образования.

Следовательно, важность повышения уровня профессионального владения иностранным языком для специалистов всех ведущих сфер деятельности не вызывает сомнений. Перспективы развития связаны с интеграцией языкового обучения в профессиональные дисциплины, разработкой тематических курсов, привлечением специалистов из различных отраслей, развитием международных программ, стажировок, академических обменов. Важное значение имеет также развитие исследовательской деятельности студентов на иностранном языке, в связи с чем следует поощрять и организовывать участие в конференциях, подготовку публикаций и научные дискуссии.

Таким образом, эффективное формирование умений профессионального общения при обучении иностранному языку в вузе – сложный, многокомпонентный процесс, требующий методической гибкости, сочетающей традиционные и инновационные подходы, комплексного использования разнообразных средств обучения и ориентации на реальные потребности студентов как будущих специалистов. Только при условии интеграции языка в профессиональную подготовку, создания мотивационной среды и грамотного применения современных технологий можно добиться того, чтобы иностранный язык стал для студентов полноценным инструментом профессионального общения и развития.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

УДК 811'42:070:004.9

К. Н. Ветошкина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СТОРИТЕЛЛИНГА В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

В данной научно-исследовательской статье формируется целостное представление о возникновении сторителлинга. Рассматриваются различные подходы к определению исследуемого самостоятельного жанра в медийном дискурсе. Обосновывается его актуальность и применение в сфере массовых коммуникаций. Предпринимается попытка выдвижения авторского обозначения вышеупомянутого жанра в медиадискурсе.

Ключевые слова: *нарратив, интернет-журналистика, сторителлинг, медийный дискурс, жанр, целевая аудитория.*

В настоящее время наблюдаются значительные трансформации во всех социальных сферах, вызванные процессами увеличения влияния средств массовой информации на жизнедеятельность человека посредством появившихся таких явлений, как информатизация, технизация, мировая информационно-коммуникационная инфраструктура. В последние десятилетия в жанровой организации современных интернет-изданий отмечается тенденция к гибридизации жанров и появлению новых направлений в медийном дискурсе.

В XXI веке СМИ стремительно видоизменяются, в связи с постоянным обменом информацией и постоянно возрастающим откликом целевой аудитории на привлекающий внимание увлекательный контент. Британские и белорусские медиа не являются исключением.

В современной отечественной и зарубежной прессе зачастую можно увидеть тематические циклы, состоящие из ряда относительно самостоятельных субсерий или историй, отражающих одну идею,

передающуюся с помощью различных информационно-коммуникационных технологий. Медийная история, базирующаяся на принципах сторителлинга, предусматривает глубокое погружение в текст, напряженное ожидание сюжетной развязки повествования, в которой оказались главные персонажи. Соответственно, сторителлинговая коммуникация предстает не только как последовательное описание истории сквозь призму личностного, авторского восприятия, но и в качестве эмоционального отклика целевой аудитории.

В медийной сфере сторителлинг достаточно распространенное явление. Зачастую основные критерии медиадискурса осуществляются посредством изложения актуальных для общественности культурно-исторических явлений, изначально вызывающих особый отклик у разных слоев населения, либо тех локальных социальных реалий, которые вначале оттесняются только что появившимися нарративами, но в последствии дополняются более объемными сюжетными линиями.

Современные технологии поспособствовали зарождению и развитию цифровых и сетевых коммуникаций («новых медиа»), в том числе и сетевых СМИ, воссоздающих новую медиа реальность со своими правилами, со своими отличительными принципами создания и репрезентации журналистских сообщений, со своей целевой аудиторией, а также со своей богатой высококонкурентной средой (где массмедиа соревнуются не только друг с другом, но и со все новыми и новыми представителями медиарынка, например, с онлайн-играми, социальными сетями, микроблогами и т. д.). И журналистская история – сторителлинг – видоизменяется под воздействием технологического прогресса.

Очевидно, что еще задолго до возникновения письменности, истории рассказывали в каждой отдельной культуре для развлечения, образования и отражения моральных ценностей. Зачастую повествование представляло собой импровизацию. К самым первым вариациям сторителлинга можно отнести, устное народное творчество, выраженные сказками, былинами, легендами, в которых главными составляющими выступают сюжетная композиция, главные действующие лица, а также субъективная авторская интерпретация описываемых событий. В процессе изложения история подвергалась разнообразным изменениям, обусловленные локальностью, а также личностью и опытом рассказчика, которые, как ожидалось, должны были исчезнуть с возникновением письменной культуры. Она, в свою очередь, передавала текстовую информацию при помощи различных носителей, начиная с древних папирусов и заканчивая современными типографиями.

В настоящее время сторителлинг, прежде всего, успешно прогрессирует на стыке с журналистикой и публицистикой, заимствуя одновременно черты художественной литературы и массмедийных текстов. При этом журналистский сторителлинг – это и творчество, и в то же время технология, обладающая своим набором правил и приемов, а также обязательных свойств, к числу которых относится необходимость наличия персонажа, сюжета, динамики, эмоционального воздействия на потребителя, пространственно-временной конкретики, катарсичности, соединения общего и частного, типического и индивидуального. Сторителлинг удовлетворяет потребности сегодняшнего медиапотребителя, уже пресытившегося большим количеством обезличенных фактов и цифр, желающего персонификации и индивидуализации информации. Отличительной чертой сторителлинга выступает и то, что этот жанр дает возможность повысить охват целевой аудитории с помощью функционирования в интернет-пространстве и задействования всех видов человеческого восприятия информации.

Сегодня популярность современного сторителлинга в медиасреде объяснима большим количеством факторов: во-первых, «упадком так называемых «больших повествований» (или метанарративов в терминологии Ж. Ф. Лиотара) – идеологий, учений, объяснительных систем – и переходом к «малым нарративам», камерным историям, которые у потребителя эпохи постмодернизма вызывают значительно больше доверия»; во-вторых, «возвращением к синкретизму и дорациональности посредством появления новых коммуникационных каналов, позволяющих медиапотребителю оказаться в точно таких же условия, в которых он пребывал в дописьменную эпоху, только более внушительным набором перспектив получения информации» [1, с. 223].

Понятие «сторителлинг» заимствовано из английского языка и в буквально может быть переведено как «рассказывание истории». Данный метод был изобретён Дэвидом Армстронгом на основании известного психологического феномена, заключающегося в том, что рассказы выступают в качестве изобразительного и развлекательного инструмента, который проще сохранить в памяти, чем логические умозаключения и детальные размышления. Они имеют огромную значимость и, соответственно, они оказывают на поведение обществу мощное воздействие [2, с. 140].

Как зарубежные, так и отечественные исследователи в большинстве своем сходятся во мнении, что сторителлинг представляет собой процесс изложения истории для наибольшего удерживания внимания целевой аудитории в процессе погружения в действие сюжета.

Однако западные исследователи считают, что сторителлинг можно отнести к самостоятельному генеральному жанру или стилю «письма», именуемого ими “features writing”, который в отличие от стиля или жанра «перевернутая пирамида», называемого “news writing”, используется не для предоставления фактических сведений, а для передачи драматически окрашенных реалий общественной жизни [3, с. 292].

Другие же дают определение сторителлингу уже не в качестве жанра или стиля, а как специфического коммуникационного канала в виде привычного и универсального средства взаимодействия с целевой аудиторией, предполагающего познавательный акт с эффектами вовлечения и развлечения [4].

Некоторые ученые утверждают, что сторителлинг является технологией системного повествования, который обеспечивает финальную степень вовлеченности, сиюминутности и причастности к изложенному у получателя информации. С этой позиции к сторителлингу относится все, что обладает сюжетом (истории из жизни, интересные случаи, сказки и т. д.). Кроме того, этим термином можно обозначить неформальный способ передачи опыта, знания, инсайдерской информации [5, с. 148].

В других концепциях указывается на абсолютную синонимичность сторителлинга и нарратива, который раскрывается как «семиотическая интерпретация расставленных в причинно-временной последовательности реальных или выдуманных происшествий с участием разумных и чувствующих субъектов, смысл действий которых определяется его целостной конфигурацией и единым значением» [6, с. 153]. Истории способствуют появлению более запоминающихся образов в памяти, чем эфемерные отчеты вроде риторических. Следовательно, данный термин уходит истоками в нарративные теории, возникших в начале XX столетия и подразумевающих под собой историю как межсемиотическое образование, дающего возможность целевой аудитории представить мир глазами рассказчика. В рамках журналистской интерпретации можно встретить термин «нарративное изложение», который описывается как «явление, сочетающее в себе свойства журналистики и художественной литературы: с одной стороны, оно затрагивает социально значимые темы, отличается фактографической точностью излагаемой информации; с другой – увлекательные истории, написанные живым языком, с драматическим сюжетом, в которых явно звучит голос автора» [7].

Однако многие авторы все еще дискутируют касательно взаимосвязи терминов «сторителлинг» и «нарратив». Одни исследователи

придерживаются мнения, что это синонимичные понятия, но многие авторы утверждают, что коммуникативная стратегия сторителлинга реализуется посредством нарратива.

Ценность истории для целевой аудитории и ее живой интерес к контентной части, сторителлинг, возможность многоканальной трансляции на различных медиаплатформах приносят в такого рода историю медийный потенциал, способность к формированию особой медиавселенной, создающей свои законы (реальные люди становятся виртуальными героями, существующих в дополненной реальности с фантазийными историями, предстающие перед целевой аудиторией в качестве реальных событий).

Медийное изложение истории предусматривает наличие общей тематической составляющей, раскрывающейся серией самодостаточных сюжетных линий, представленных в разнообразных формах на различных интернет-площадках [8, с. 115]. Важно отметить, что изложение истории на конкретном медиаресурсе представляет собой не только перекодирование информации, то есть перенесением из одной семиотической системы в другую, но и потребительские предпочтения людей, получающих информацию посредством этого коммуникационного источника, так и свойствами самого медиаканала.

Зачастую базисом является главное тематическое ядро истории, из главной сюжетной линии которого появляются новые автономные нарративы, вносящие дополнительные детали в главную идею повествования и погружающие зрителя в особый мир. В нем остается свободное пространство для размышлений, «лакуны», которые аудитория – соучастники события – стремятся заполнить собственным контентом (комментарии, отзывы, онлайн- и оффлайн-мероприятия и др.), тем самым создавая особую коммуникативную среду [9, с. 23]. Наличие и легкость использования электронных устройств дает возможность целевой аудитории собственноручно создавать контент, превращаясь в полноправным автором информационно-коммуникационной деятельности.

Исходя из выше рассмотренных подходов различных авторов к определению исследуемого жанра в медийном дискурсе, по нашему мнению, наиболее подходящей трактовкой данного термина может выступать следующее обозначение: сторителлинг – это особый жанр медийного дискурса, обладающий особой структурой и характеризующийся последовательным раскрытием главной тематической составляющей, складывающейся из серии обособленных актуальных автономных медийных фрагментарных историй, коммуникативная

стратегия которых реализуется посредством нарратива и транслируется с помощью разнообразных информационно-коммуникационных технологий и медиаканалов, активно вовлекающих целевую аудиторию в контентную часть повествования.

Список использованной литературы

1. Симакова, С. И. Мультимедийный сторителлинг – теоретическое осмысление / С. И. Симакова, А. П. Енбаева, Т. Б. Исакова // Вест. Волжск. ун-а им. В. Н. Татищева. – 2019. – Т. 1. – № 1. – С. 222–230.
2. Gilliam, D. Storytelling by the sales force and its effect on buyer – seller exchange / D. Gilliam, K. Flahertyb // Industrial Marketing Management. – 2015. – Vol. 46. – P. 132–142. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2015.01.013> (date of access: 20.05.2025).
3. Самарцев, О. Р. Творческая деятельность журналиста : очерки теории и практики: учеб. пособие / О. Р. Самарцев. – М. : Академический проект, 2009. – 529 с.
4. Тодорова, О. В. Сторителлинг как инновационный PR-инструмент / О. В. Тодорова // Современные проблемы науки и образования : сетевое издание / Российская академия естествознания. – 2014. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14130> (дата обращения: 29.09.2025).
5. Анюхина, А. М. Феномен мультимедийного лонгрида и digital storytelling в сетевых медиа / А. М. Анюхина // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2017. – № 2 (24). – С. 146–150.
6. Пономарев, Н. Ф. Сторителлинг и риторика в публичном дискурсе / Н. Ф. Пономарев // Филология в XXI веке: методы, проблемы, идеи : материалы II Всерос. (с междунар. участием) науч. конф., Пермь, 15 апр. 2014 г. / Перм. гос. нац. исслед. ун-т ; отв. ред. Н. В. Соловьева, И. И. Русинова. – Пермь, 2014. – С. 151–157.
7. Жорняк, Е. С. Нарративная психотерапия / Е. С. Жорняк // Журнал Практической Психологии и Психоанализа. – 2005. – № 4. – URL: <https://psyjournal.ru/articles/narrativnaya-psihoterapiya> (дата обращения: 29.09.2025).
8. Jenkins, H. Convergence culture: Where old and new media collide / H. Jenkins. – NY; London : New York University Press, 2006. – 308 p.
9. Гамбаратто, Р. Р. Панорама российских трансмедиа: опыт картирования мультиплатформенных инициатив / Р. Р. Гамбаратто, Е. Г. Лапина-Кратасюк, О. В. Мороз // Шаги / Steps. – 2017. – Т. 3. – № 2. – С. 20–46.

Д. А. Гаврилова

МЕДИЙНЫЙ ДИСКУРС В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ВЛИЯНИЕ НА ЖАНРОВУЮ СТРАТИФИКАЦИЮ

Данная статья посвящена исследованию изменений в медийном дискурсе в условиях современной глобализации и ее влиянии классификацию жанров СМИ. Автор анализирует основные тенденции глобальных коммуникационных процессов, которые приводят к переосмыслению традиционных жанровых границ, появлению новых форм и смешению жанровых особенностей. Автор исследует, как глобализация способствует унификации медиатекстов, изменяя коммуникативные стратегии и восприятие аудитории.

Ключевые слова: стрим, медиадискурс, медиатекст, публицистика, глобализация, цифровизация.

В современном обществе, в котором быстро развиваются информационные технологии и средства массовой коммуникации (далее СМК, СМИ), медийный дискурс становится одним из ключевых факторов, формирующих общественное сознание и культуру. В данной работе СМИ будут рассмотрены с точки зрения лингвистики.

Медийный дискурс распространен в таких медиа форматах как телевидение и радио, печатные газеты и онлайн-издания, Интернет. Основная цель медиадискурса – это исследование, как и каким образом СМИ воздействуют на формирование общественного мнения, а также пути и способы взаимодействия слушателей / читателей с медиа.

Всё большее количество людей вовлекается в коммуникативные процессы в эпоху глобализации, следовательно, носители разных языков и культур находят новые точки соприкосновения в мире современных технологий медиареальности [1, с. 5]. Так, глобализация, как сложный и многогранный процесс, влияет на все сферы жизни, включая медиаиндустрию, трансформируя не только её содержание, но и жанровую стратификацию, что, в свою очередь, приводит к появлению новых жанров медиадискурса, а также форм и моделей коммуникации. Под жанровой стратификацией мы понимаем концепцию, которая заключается в классификации и распределении различных жанров в зависимости от их функциональных,

структурных и стилистических характеристик, т. е. стратификация упорядочивает «язык в контексте в соответствии со степенью символической абстракции» [2, с. 45].

Следовательно, в условиях всеобъемлющего глобального потока информации традиционные жанры медиадискурса сталкиваются с новыми вызовами, пытаются адаптироваться и переосмысляться, что создает уникальные условия для изучения взаимодействия новых жанров медиадискурса с традиционными.

В данной статье мы хотим рассмотреть и проанализировать влияние глобализации на жанровую стратификацию медийного дискурса, включая изменения в традиционных формах, возникновение и интеграция новых, а также социальные и культурные последствия данных трансформаций.

Влиянию глобализации подвержены не только формальные параметры дискурсов СМИ, но и контекстные характеристики, такие как стили, жанры, а также жанрообразующие факторы. М. Н. Ким, Е. М. Пак и А. А. Тертычный выделяли три основных жанрообразующих параметра: *предмет, цель и метод* [3, с. 150]. На сегодняшний день благодаря эволюционным процессам и глобализации, появилась необходимость учитывать при классификации жанров медиадискурса следующие новые признаки: *позиция автора, сюжетно-композиционные особенности, выразительно-изобразительные средства*. Изменения также затрагивают *способы подачи и передачи информации, взаимодействие адресанта и адресата, оформление печатных и онлайн-изданий*.

Вслед за А. А. Тертычным мы определяем, что на жанровую систему медиадискурса воздействуют огромное разнообразие жанров зарубежной журналистики, т. е. влияние процесса глобализации и проникновение западных СМИ на информационные «рынки» Беларуси [4]. Следует отметить, что изменения в предметно-тематическом поле может нести в себе отрицательный потенциал, т. к. в СМИ освещаются многочисленные преступления, проблемы в сфере политики, экономике, что приводит к разрушению ценностных ориентиров, общественной нравственности и профессиональной деградации населения [3, с. 150].

Для классификации жанров медиадискурса можно учитывать разные критерии, включающие в себя традиционные и новые. Так, Т. Г. Добросклонская выделяют следующие:

1) **способ создания** (авторский – корпоративный; устный – письменный);

- 2) **способ воспроизведения** (устный или письменный);
- 3) **канал распространения** (пресса, радио, телевидение, Интернет);
- 4) **функционально-жанровый тип текста** (новости, реклама, новостной комментарий и т. д.)
- 5) **тематика** (экономика, политика, образование, культура и т. д.) [5].

В свою очередь М. Р. Желтухина предлагает дифференцировать жанровые виды основываясь на *цели и задачах коммуникации, особенностях содержания, структурно-композиционных характеристик, характера аргументации, лингвистических особенностях и речевом воздействии* [6, с. 293].

М. Н. Ким и Е. М. Пак считают, что сообщение фактов, интерпретация событий и отражение фактов СМИ, способствуют формированию таких жанровых групп как **информационные** (*заметка, репортаж, интервью, заявление, анонс и др.*), **аналитические** (*беседа, комментарий, анкета, круглый стол, прогноз, отклик, обзор и т. д.*), **художественно-публицистические** (*очерк, зарисовка, житейская история и т. д.*) [7, с. 17–27]. Такой же классификации придерживаются А. А. Тертычный, Б. А. Зильберт, М. Р. Желтухина, Т. Г. Добросклонская.

Вслед за Л. Н. Темниковой представляем классификацию жанров медиадискурса в соответствии с жанрово-функциональными особенностями и условиями глобализации:

1. По коммуникативным функциям.

Публицистический дискурс, в котором акцентируется внимание на настоящем через призму прошлого и будущего. Участники могут находиться на большом расстоянии с точки зрения географии (благодаря процессам глобализации) и временных рамок. Жанровое разнообразие на современном этапе представлено:

- **информационными жанрами** (стрим, заметка, анонс, некролог (в печатных и онлайн-изданиях), репортаж, интервью, заявление, опрос (телевидение и Интернет);
- **аналитическими жанрами** (статья, комментарий, рейтинг, прогноз, обзор, обозрение);
- **художественно-публицистическими жанрами** (очерк, зарисовка, житейская история).

Жанровая классификация **рекламного дискурса** носит свои особенности и критерии, т. к. основными характеристиками рекламы

являются краткость, а не достоверность (что не всегда свойственно современной рекламе), динамичность, яркость и др. Так, рекламный дискурс можно охарактеризовать по следующим критериям:

- **представляемый объект** (реклама товара, услуги, фирмы и т. д.);
- **сфера применения** (коммерческая, социальная, культурная и т. д.);
- **реципиент** (массовый потребитель или узкий круг лиц);
- **способ передачи** (печатная, телевидение, Интернет);
- **способ воздействия** (образ, ассоциация, эмоции и т. д.);
- **средства выражения** (прямая, иносказательная, «мягкая», «жесткая»).

PR-дискурс представлен такими жанрами как пресс-релиз, приглашение, бэкграундер (т. е. детализированные данные о компании, продукте, событии и т. д.), факт-лист, брошюры, буклеты, листовки и т. д. [8]. Медiateксты в контексте PR-дискурса можно разделить на:

- базисные (первичные и вторичные, т. е. первые – это исходные сообщения субъекта PR-деятельности, а вторые – это те сообщения, в которых первичная информация была обработана и передана через каналы СМИ);
- смежные, в которых слабо выражены признаки PR-текста, например, как в слоганах, резюме, пресс-ревью.

2. По каналу реализации.

В **телевизионном дискурсе** жанры представлены следующим образом: информационные передачи, ток-шоу, развлекательные шоу, викторины, авторские программы, исследовательские, музыкальные и документальные передачи, реалити-шоу, интервью и др. [8].

Жанровая дифференциация **радиодискурса** основана на канале коммуникации, т. е. он характеризуется особенностями формулирования высказывания адресантом и восприятием информации адресатом. Следовательно, радиодискурс может быть представлен такими жанрами как новостной обзор, музыкальные передачи, викторины, интервью и авторские программы.

Компьютерный дискурс. В эпоху цифровизации и развития Интернета, целесообразно рассмотреть вышеуказанный тип как **Интернет-дискурс**, который характеризуется многообразием субъектов речи, а также разнообразием применяемых языковых средств, воздействующие на адресата. К нему можно отнести электронную почту, чаты в социальных сетях, виртуальные миры, веб-тексты, онлайн-издания газет и журналов, а также стримы.

Таким образом, влияние глобализации способствовало продвижению зарубежной журналистики на территорию Республики Беларусь. Результатом чего стало распространение и формирование транснациональных систем, создание медиаконгломератов. Тенденции глобализуемого информационного «рынка» повлияли как на содержательную сторону, так и на жанровую форму СМИ (например, в нашей стране появились и широко распространяются различные ток-шоу (в теле- и радиовещании), стримы), что представляет широкие поле возможностей для изучения с точки зрения лингвистики.

Традиционные жанры медиадискурса адаптируются к новым условиям. Глобальные тренды, такие как цифровизация и социальные сети, приводят к смешению жанров, созданию гибридных форм (например, онлайн-издания газет и журналов, стримы в играх и онлайн-изданиях), а также изменению роли аудитории, т. е. слушатель / читатель становится активным участником процесса. Так, во время стрима в онлайн-изданиях, аудитория может задавать вопросы и получать на них ответы в режиме реального времени, вступать в беседу с ведущим и другими участниками коммуникации.

Изменения в жанровой среде не только отображают, но и предопределяют социальные и культурные процессы, происходящие на глобальном уровне. Следовательно, изучение влияния процесса глобализации на медийный дискурс способствует пониманию его стратегий, тактик и способов воздействия на аудиторию в целом, а все изменения в обществе находят свое отражение в языке. Исходя из выше представленного следует, что все процессы, будь они положительные или отрицательные, способствуют формированию культуры общества, в том числе и речевой.

Список использованной литературы

1. Мамонова, Н. В. Медиадискурс в эпоху глобализации и миграции / Н. В. Мамонова // Миграционная лингвистика. – 2023. – № 5. – С. 4–12.
2. Matthiessen, C. Key terms in systemic functional linguistics / C. Matthiessen, K. Teruya, M. Lam. – A&C Black, 2010. – 308 p.
3. Шевцова, А. К. Неоднозначность жанровой дифференциации в современном медиадискурсе / А. К. Шевцова // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе РБ : сб. мат. IV Республиканской научной конференции, 24 ноября – 23 декабря 2016 г., Могилев. 2016. С. 149–153.

4. Тертычный, А. А. Взаимодействие жанровых систем в сегодняшних СМИ России / А. А. Тертычный // Медiasкоп: электрон журн факультета журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова. – 2010. Вып. 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-i-perspektivy-razvitiya-sistemy-zhanrov-rossiyskih-smi/viewer> (дата обращения: 28.05.2025).

5. Добросклонская, Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь : учеб, пособие / Т. Г. Добросклонская. – М. : Флинта : Наука, 2008. – 264 с.

6. Желтухина, М. Р. Медиадискурс / М. Р. Желтухина // Дискурс-Пи. – 2016. – С. 292–296.

7. Ким, М. Н. Жанры печатных и электронных СМИ / М. Н. Ким, Е. М. Пак. – М. : Питер, 2020. – 527 с.

8. Темникова, Л. Б. К вопросу о типологизации медиадискурса / Л. Б. Темникова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-tipologii-mediadiskursa/viewer> (дата обращения: 30.05.2025).

УДК 811'373.6:003.083

А. В. Данченко

ЭТИМОЛОГИЯ И ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ АББРЕВИАТУР, СЛЕНГИЗМОВ И ЖАРГОНИЗМОВ

В статье рассматриваются лингвистические и социальные факторы, способствующие формированию и трансформации языковых явлений, исторические этапы развития данных лексических групп. Автор выявляет общие закономерности и особенности их образования, а также прослеживает их влияние на литературный язык. Особое внимание уделяется взаимосвязи между социальными изменениями, культурными контекстами и эволюцией аббревиатур, сленга и жаргона.

Ключевые слова: *аббревиатуры, сленг, жаргонизмы, этимология, исторические предпосылки, культурный контекст, лексика, сокращения, речь.*

Происхождение сленга – одна из самых запутанных и противоречивых тем в лексикологии. Сложность исследования усугубляется многозначностью термина и его различными трактовками, предлагаемыми авторами словарей и научных работ на протяжении последних двух веков.

Изучение этимологии и исторических предпосылок аббревиатур, сленгизмов и жаргонизмов представляет собой актуальное направление лингвистических исследований по нескольким причинам. Во-первых, эти языковые явления чутко реагируют на социальные изменения, технологический прогресс и культурные трансформации, являясь своеобразным зеркалом общества. Их исследование позволяет глубже понять исторический контекст и динамику развития социума. Во-вторых, аббревиация, сленг и жаргон являются активными механизмами языковых изменений, изучение которых помогает понять, как язык адаптируется к новым условиям и потребностям коммуникации. В-третьих, знание этимологии и исторических предпосылок данных лексических групп важно для правильной интерпретации текстов, анализа коммуникативных стратегий и эффективного взаимодействия в различных социальных средах. Нельзя забывать и о том, что жаргоны и сленги являются частью языкового богатства и отражают культурное многообразие, поэтому их изучение способствует сохранению и пониманию этого разнообразия. Наконец, исследование аббревиатур, сленгизмов и жаргонизмов расширяет теоретические представления о языке, его структуре и функциях, способствуя развитию лингвистической теории.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы выявить этимологические особенности и исторические предпосылки формирования и развития аббревиатур, сленгизмов и жаргонизмов, а также проанализировать их влияние на динамику развития языка и культуры.

Понятие сленг появилось в устной английской речи в XVI–XVII вв., в письменных источниках оно впервые встречается в XVIII столетии. Изначально сленгом называли словарь простолов и маргинальных личностей. Термин сленгизм стал общеизвестным с пятидесятих годов XIX века и обозначал просторечную, сниженную лексику.

Примерно в первой половине XX столетия термин приобрел свое современное значение. Под сленгом стали пониматься слова и выражения, новые или используемые ранее в других значениях, которые встречаются в речи лиц определенных возрастных, социальных, профессиональных групп или групп по интересам [1, с. 2].

В «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой находим такое определение понятия «сленг»: «Сленг – 1. Разговорный вариант профессиональной речи. 2. Элементы разговорного варианта той или иной профессиональной или социальной группы, которые, проникая в литературный язык или вообще в речь людей, не имеющих прямого отношения к данной группе лиц, приобретают в этих языках особую эмоционально-экспрессивную окраску» [2].

В последние несколько десятилетий сленг привлекал внимание многих исследователей. Его изучали И. Р. Гальперин, Д. С. Голованова, В. С. Елистратов, М. А. Кронгауз, А. Т. Липатов, М. Ю. Руденко, О. Г. Твердохлеб, В. А. Хомяков и другие.

Учеными было отмечено, что сленг – не только лексическая единица, но и стилистическая. И. В. Арнольд в своей книге подтверждает этот аспект, упоминая следующее: «Уже давно замечено, что сленгу особенно свойственно явление синонимической аттракции, т. е. большие пучки синонимов для понятий, почему-либо вызывающих сильную эмоциональную реакцию» [3]. Согласно В. Г. Вилюману главную роль в пополнении словаря сленга в английском языке играет переосмысление слов в связи с их переносным употреблением [4, с. 137].

Рассмотрим основные виды сленга:

- молодежный;
- профессиональный;
- компьютерный;
- связанный с хобби;
- другие.

Сленговая лексика располагается ниже пласта литературной лексики, поэтому и используется нестандартно, что делает речь говорящего краткой, выразительной, экспрессивной. Вследствие постоянного развития возникают новые слова, лексические единицы, сокращения, которые придают высказываниям выразительность и конкретность. Так, за последние 10 лет и появилось много новых сокращений и аббревиатур, которые полезно знать лингвистам и всем, кто изучает английский язык. Это подтверждает, что сленговые слова сложно зафиксировать в словаре надолго. Они словно молекулы в химической реакции, быстро распадаются: сегодня это может быть популярным словом, а завтра – устаревшим.

Слово «жаргон» произошло от французского “jargon”, что в переводе означает «язык криминала». При этом следует отметить, что возникновение жаргона связано со стремлением отдельных групп противопоставить себя обществу или другим социальным группам, отгородиться от них, используя средства языка. В отличие от общенародного языка, призванного содействовать широкому общению людей, жаргон как «тайный» язык нацелен на то, чтобы скрыть смысл произносимого от «чужака». Именно так, например, появился жаргон староверов-раскольников, преследуемых государством и церковью. Ими был создан так называемый «офеньский язык» (феня) – тайный язык офеней – торговцев раскольниковыми книгами и иконами [5].

Существует гипотеза, что истоки жаргона уходят корнями в древнюю Грецию, где афиняне использовали зашифрованный язык для защиты от посторонних. Эта тайная речь передавалась из поколения в поколение, но с упадком афинского государства стала принадлежностью преимущественно нищих, разбойников и преступников. Со временем этот язык, получивший название «феня», стал визитной карточкой воровского мира.

Вне зависимости от точной этимологии, ясно, что появление жаргона связано с необходимостью защиты участников определенных групп от посторонних. С развитием общества жаргон трансформировался, адаптируясь к новым реалиям и потребностям времени. В современном обществе, под влиянием исторических, культурных, политических и социально-экономических изменений, люди, осознанно или неосознанно, активно используют жаргонные слова и выражения, обогащая и видоизменяя русский разговорный язык. К источникам возникновения жаргонизмов можно отнести:

1. Профессиональный жаргон – слова, связанные с профессиями, занятиями и инструментами, например, *скрипка* (музыка), *бумажка* (юриспруденция), *козырек* (строительство).

2. Сленг – слова и выражения, используемые молодежью, определенными социальными группами или субкультурами, например, *тусовка*, *затусить*, *ловить кайф*.

3. Арго – это «тайный язык» преступников, характеризующийся специфической лексикой, целью которой является скрыть от посторонних суть беседы: *шмон*, *халява*, *малява*.

4. Диалектный жаргон включает в себя слова и выражения, свойственные определенным географическим регионам. Например, *калым* (Москва), *ребя* (Питер), *петрушка* (Украина).

5. Аббревиация, как способ словообразования, представляет собой многогранное явление с богатой историей. Ее основная функция в коммуникации – экономия речи и устранение избыточности информации, что особенно актуально в современном мире, где скорость и эффективность общения имеют первостепенное значение.

Причины возникновения сокращений в разных языках разнообразны. Исследователи отмечают влияние таких факторов, как война, революция, научный и технический прогресс, развитие телеграфа, появление акционерных и трестированных компаний, профсоюзное движение, а также развитие спортивных обществ и парламентских форм правления.

Чаще всего образование сокращений объясняется принципом экономии речевых средств, который был подробно изучен многими лингвистами, в том числе И. А. Бодуэном де Куртенэ, Л. В. Щербой, Е. Д. Поливановым, А. Мартине, Т. Паулем и другими.

Л. С. Филиппова при определении «аббревиатур» отмечает, что это «слова, образованные от сокращенных основ или от сокращенной и полной основы» [6, с. 165]. При таком способе образования сокращение происходит «без соотношения с морфемным составом слова», но при этом аббревиатура «сохраняет лексическое значение производящей базы» [6, с. 165].

Пик «аббревиатурного взрыва» в русском языке, по мнению многих лингвистов, приходится на 1918 год. В этот период активно формируются аббревиатурные названия новых государственных учреждений, административно-географических понятий, партийных, профсоюзных, молодежных, спортивных организаций, а также военных сокращений.

К началу 1960-х годов ситуация меняется. В языке появляются тысячи аббревиатурных названий машин, механизмов, научно-исследовательских институтов, лабораторий, заводов, а также научных и технических терминов.

Несмотря на специфику своего происхождения, аббревиатуры выполняют номинативную функцию и остаются словами, лексемами. Как и обычные слова, они вступают в системные связи, участвуют в словоизменении, а также выполняют типичные для существительных синтаксические функции в составе предложения.

В настоящее время общепризнано, что сложносокращенные слова и буквенные аббревиатуры представляют собой относительно новый тип слов русского языка, а аббревиация является способом словообразования, с помощью которого активно идет процесс пополнения словарного состава языка.

В академической Русской грамматике отмечается следующее: «Аббревиатуры – это существительные, состоящие из усеченных отрезков слов, входящих в синонимичное словосочетание, последний из которых (опорный компонент) может быть целым, не усечённым словом» [7, с. 10]. Способ образования сложносокращенных слов называется аббревиацией. При этом способе образования усечение (сокращение) производящих основ происходит произвольно, без соотношения с морфемным составом слова. Сложносокращенное слово сохраняет лексическое значение производящей базы».

Следует отметить самостоятельность аббревиатур: «Аббревиатуры обычно имеют более точно очерченные «даты жизни», чем

многие иные слова: они возникают вслед за полным наименованием, а исчезают в зависимости от судьбы этого наименования. Но нередко случаи, когда аббревиатура «не повинует» полному названию, в ней обнаруживаются то слабые, то сильные признаки самостоятельности» [7, с. 13]. В наши дни активное использование сокращений наблюдается в чатах и на сайтах, где обсуждается их влияние на современную жизнь.

Таким образом, изучение этимологии жаргонизмов, аббревиатур и сленга, несмотря на кажущуюся простоту, представляет собой важную и актуальную задачу, имеющую как научное, так и практическое значение, например, понимание исторического развития языка, выявление закономерностей словообразования и изучение функционирования языка. В свою очередь, к практическому значению изучения сленга, жаргона и аббревиатур, можно отнести эффективный перевод, повышение коммуникативной компетенции и изучение культурных особенностей.

Список использованной литературы

1. Философские науки. – URL: <https://rep.bsatu.by/bitstream/doc/13281/1/internet-kak-setevoe-kommunikativnoe-prostranstvo-sovremennogo-obshchestva.pdf> (дата обращения: 08.09.2025).
2. Ахаманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахаманова. – М. : Либроком, 2025. – 576 с.
3. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык : учебник для вузов / И. В. Арнольд. – 4-е изд., перераб. – Москва : Флинта : Наука, 2002 – 384 с.
4. Вилюман, В. Г. О способах образования слов сленга в современном английском языке / В. Г. Вилюман // Вопросы языкознания. – 1960. – С. 137–138.
5. Лингвокультурный аспект функционирования аббревиатур в газетных текстах. – URL: http://elib.rshu.ru/files_books/pdf/rid_c5f128533eb74a59ac101d47029afbe0.pdf. (дата обращения: 08.09.2025).
6. Филиппова, Л. С. Современный русский язык. Морфемика. Словообразование : учеб. пособие / Л. С. Филиппова. – М. : Флинта: Наука, 2009. – 248 с.
7. Лингвокультурологический аспект функционирования аббревиатур в газетных текстах. – URL: <https://elib.pnzgu.ru/files/eb/doc/ZE6AJWBHky3.pdf> (дата обращения: 08.09.2025).
8. Борисов, В. В. Аббревиация и акронимия / В. В. Борисов / под ред. А. Д. Швейцера. – М., 1972. – 319 с.

Л. И. Дробышевская

**КАТЕГОРИЯ ИНТЕРАКТИВНОСТИ
В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАДИСКУРСЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ БЕЛОРУССКИХ И АМЕРИКАНСКИХ
ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ)**

Настоящая статья посвящена анализу особенностей проявления категории интерактивности в современных медийных текстах белорусских и американских изданий. В ходе исследования рассматриваются различные формы взаимодействия аудитории с СМИ, такие как опросы, блиц-опросы и обратная связь через комментарии. Исследование подчеркивает роль интерактивности в формировании диалога и виртуальных дискуссий, способствующих активному участию аудитории в медийном пространстве.

Ключевые слова: интерактивность, медиадискурс, взаимодействие, дискуссии, комментарии, медиатекст.

В современных условиях развития общества и популяризации средств массовой коммуникации изменился характер обратной связи, сместившись в сторону интерактивности, т. е. «однаправленное» воздействие уступило место взаимодействию адресанта и адресата медиа сообщения. Такая активизация обратной связи «поставила редакцию перед необходимостью быстрее реагировать на изменение требований аудитории и общественного мнения» [1, с. 27], что проявляется, в частности, в наличии различных альтернативных способов связи читателей с редакцией или отдельными журналистами: электронная почта, комментарии под статьей на сайте или постом в блоге, сообщения на форумах или чатах, а также телефонные звонки в редакцию.

Кроме изменения характера взаимодействия адресанта и адресата, в настоящее время рассматриваются тенденции развития современного медиадискурса повлекшее за собой модификацию традиционных медиа жанров и появление новых текстовых форм [2]. Следует отметить, что возрастающая роль интерактивности рассматривается в качестве одной из предпосылок модификации традиционных медийных жанров.

Интерактивность в данном контексте можно представить, как дискурсивную категорию, представленную интенциональной

и интерпретационной деятельностью участников коммуникации по утверждению приемлемого инварианта текстового смысла, посредством выявления общих контекстов интерпретации сообщения.

Следует подчеркнуть, что значительное количество интерактивных массмедиа распространяются на интернет-платформах, поскольку сетевые инструменты обладают большим преимуществом в коммуникации с аудиторией. Современные люди предпочитают получать информацию из онлайн-СМИ, так как это удобно и быстро, без ограничений по времени и месту, можно легко подобрать удобный формат материала и самостоятельно определять уровень его детализации, темп и порядок ознакомления с содержанием.

В рамках настоящей статьи рассмотрим репрезентацию категории интерактивности в медиа текстах.

Материалом исследования послужили белорусские онлайн-издания «СБ. Беларусь сегодня», «Гомельская правда», «Сельская газета», «Народная газета» и американские издания “The Oregonian”, “The Washington Times”, “The Washington Post” за 2023–2025 гг. (публикаций на веб-сайтах).

В настоящее время современные онлайн-издания предоставляют подписчикам больше путей и возможностей высказать свое мнение (в форме сообщения или комментария на сайте (в том числе мнение эксперта), опросов, чатов, форумов, голосований. Эти форматы организуют полилог между редакцией, читателями, а также представителями целевых групп. Например, читатели могут отправить интересующий их вопрос, а редакция, в свою очередь, даёт ответ от специалиста из определенной области, например, «Время есть» (публикация в блоге на сайте «СБ» от 09.12.2023 из источника Народная газета):

– *Можно ли отказаться от фиксированного обеденного перерыва на работе?* (вопрос от Сергея из Буда-Кошелево).

– *В Гомельском областном объединении профсоюзов отметили, что по соглашению с работником наниматель устанавливает порядок и условия предоставления обеденного перерыва, которые согласуются с правилами внутреннего распорядка или графиком работ. Сотрудникам предоставляется перерыв для отдыха и питания продолжительностью не менее 20 минут и не более двух часов. Это время в рабочее не включается и может быть использовано человеком по своему усмотрению. Также наниматель может определить перечень работ, где по объективным причинам перерыв установить нельзя. Тогда сотрудники принимают пищу в течение рабочего дня в определенном в организации порядке. Это время включается в рабочее и оплачивается.* (ответ пользователю от boyarchuk@sb.by).

На сайте газеты «СБ» из источника «Сельская газета» можно найти рубрику «Обратная связь: о чем пишут наши читатели», например:

Прочла в «СГ» о том, что в Новый год нужно максимально настроиться на успех. У меня в этом деле есть свои лайфхаки. Например, мы с моими домашними ложимся под елку, украшенную светящимися огоньками, загадываем желания. Мерцание переносит в поистине волшебные миры. У каждого он свой. Для меня это пора детства. В самое радужное время жизни для кого-то главными исполнителями желаний были Дед Мороз и родители. Для меня же настоящим волшебником стал родной дедушка.

В отличие от американских крупных онлайн-изданий, в белорусских онлайн-версиях комментарии к статьям не предусмотрены. В то время как на веб-сайте The Washington Post существует рубрика “Letters to the Editor” (Письма в редакцию) – это площадка для **публикации мнений читателей**, которые отправляют газете по разным вопросам. В этой рубрике публикуются комментарии к статьям, выражающие личную точку зрения читателей, и их отклики на новости и текущие события:

Educate the parents of their responsibilities.

Sterling Archer for POTUS November 5, 2025 at 3:45 AM.

– While food banks can reduce hunger to a certain extent, socioeconomic factors such as timely receipts of SNAP benefits, saving money via discount coupons, reading nutrition labels, and frequent trips to grocery stores by the recipients were associated with households' diet quality. Because such habits evolve gradually over time, the political wrangling over SNAP benefits is counterproductive and is likely to hamper children's nutritional well-being and development.

Alok Bhargava, College Park. The writer is a professor emeritus of public policy at the University of Maryland.

Данный пример показывает, что в американских изданиях обычно используется форма обмена мнениями, при которой гости сайта оставляют комментарии к редакционным статьям, что способствует обеспечению обратной связи с аудиторией.

Еще одним вариантом связи является проведение опросов среди жителей областного центра, а они в свою очередь уже делятся своим общественным мнением [3, с. 114]. Например, журналисты «Гомельской правды» задали вопрос жителям Гомеля: *Какое изобретение изменило мир больше всего?*

6 опрошенных высказались так (представим два примера):

– Я думаю, лампочка и колесо. Первое символизирует приход электричества в мир. А колесо – это движение. Человечество не стоит на месте, постоянно развивается, ученые каждый день изобретают что-то полезное. (Анастасия Бурмистрова, бариста)

– Никола Тесла принес в наш мир электричество. Благодаря ему работает всё: начиная от электромобилей, телефонов, радио и заканчивая кардиостимуляторами, которые спасают жизнь людям с больным сердцем. (Василий Штык, системный администратор) (gr.26.06.25)

Также проводятся блиц-опросы. Например, журналистка из «Сельской газеты» задавала вопросы телеведущей программы «Как дома» на канале «Беларусь 2» Кайлы Пинеды. Один из вопросов звучит так: «*Какое самое красивое место в Беларуси, в котором Вы бывали?*» – *Болото в Ельне. Советую там побывать*» – отвечает Кайла.

Если белорусские онлайн-издания обычно публикуют опросы и блиц-опросы, то американские чаще используют анонимные опросы с возможностью выбора ответа из предложенных вариантов: в газете The Oregonian есть рубрика “Readers choice awards”, где читатели голосуют за лучшее место или продукт из различных категорий, а также могут оставить комментарий. “*Their M&M cookies are the best cookies anywhere,*” one reader wrote. “*Better than my Grandma’s and that’s saying a lot*”.

В газете The Washington Post под постом “Who are the top readers for 2024? And where did they get their books?” на вопрос: “What are your thoughts on the finding that digital book ownership is a strong indicator of being a super-reader?” разворачивается целое обсуждение, около 460 комментариев, что свидетельствует об эффективном взаимодействии адресанта и адресата медиа сообщения.

Необходимо отметить, что интерактивность даёт возможность читателю взаимодействовать не только с материалом, но и с другими пользователями, и даже с автором опубликованного материала [4, с. 37].

Таким образом, данное исследование, выполненное на материале американской и белорусской периодики, демонстрирует специфику репрезентации категории интерактивности. Следует отметить, что для белорусских СМИ, таких как «СБ. Беларусь сегодня» и «Гомельская правда», категория интерактивности реализуется через опросы, однако, комментарии к статьям как форма прямой обратной связи не предусмотрены.

В свою очередь, американские издания, такие как “The Washington Post” и “The Oregonian”, широко используют анонимные

опросы с выбором вариантов ответов и рубрики “Letters to the Editor”, что способствует диалогу с аудиторией и взаимодействию с читателями через обсуждения и комментарии.

В заключение следует отметить, что общая тенденция показывает, на то, что современная коммуникация в медиа ориентирована на интерактивность, которая обеспечивает более быстрое реагирование редакций на аудиторию, расширяет возможности для мнений и активного участия читателей в медиа содержании. В обоих случаях отмечается активное участие пользователей в обсуждении актуальных тем, собственных мнениях и обмене опытом, что способствует формированию виртуальных дискуссий и развитию диалога между читателями, экспертами и редакциями.

Список использованной литературы

1. Волкова, А. А. Медiateкст в условиях конвергенции / А. А. Волкова // Журналистский ежегодник. – 2013. – Вып. 2–2. – С. 26–28.
2. Современный медiateкст: учеб. пособие / отв. ред. Н. А. Кузьмина. – Омск, 2011. – 414 с.
3. Сысоева, Т. А. Ключевые концепты как параметр сопоставления текстовых жанров (на материале американской и белорусской периодики) / Т. А. Сысоева // Контрастивные исследования: текст, предложение, слово: сб. науч. ст. / Минск. гос. лингвист. ун-т; редкол.: Т. П. Карпилович (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2013. – Вып. 2. – С. 112–119.
4. Сысоева, Т. А. Семантическая структура и концептуальные доминанты писем-откликов в редакцию газеты / Т. А. Сысоева // Медiateкст и культура: под ред. Т. П. Карпилович. – Минск, 2015. – С. 35–41.

УДК 811.111'364:316.772.5

Т. С. Киценко, И. А. Хорсун

ТРАНСФОРМАЦИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЭПОХУ РАЗВИТОЙ ЦИФРОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена специфике и трансформации английского языка в медийном и Интернет дискурсах. Интернет-лингвистика затрагивает особенности общения в виртуальной среде и влияния на коммуникацию людей в реальности. Целью работы является

выявление лексических и грамматических изменений, связанных с использованием социальных медиа и других цифровых платформ. В работе кратко определены ключевые тенденции и нововведения, формирующие современный облик английского языка, а также предложены рекомендации для дальнейшего изучения и адаптации языка в цифровой среде.

Ключевые слова: интернет-дискурс, медийный дискурс, цифровая среда, интернет-лингвистика, жаргон, сленг, лексикологический аспект.

В условиях стремительного развития цифровых технологий изучение языка интернет-коммуникации приобретает всё большую значимость для лингвистов, открывая новые горизонты для исследований. Интернет-лингвистика позволяет детально исследовать, каким образом язык адаптируется к постоянно изменяющимся условиям цифровой среды, обеспечивая более эффективное и гибкое общение в глобальной сети. Это знание становится особенно важным в современном мире, где границы между культурами и языками всё больше стираются, создавая условия для межкультурного взаимодействия на новом уровне.

Цифровые платформы оказывают значительное влияние на формирование личной и социальной идентичности пользователей. В социальных сетях и на форумах наблюдается, как люди используют язык для самовыражения и конструирования своей онлайн-идентичности [1, с. 15], например, возникновение уникальных форм общения, таких как мемы и эмодзи, позволяет пользователям не только выражать эмоции, но и участвовать в глобальных дискуссиях, трансформируя традиционные языковые нормы.

Исследование языковой картины мира в англоязычной цифровой среде требует особого внимания к интернет-лингвистике – области, концептуализированной Дэвидом Кристалом. В своей работе Д. Кристал подчёркивает: «Интернет не уничтожает язык, а наоборот, обогащает его, создавая новые возможности для выражения» [2, с. 132]. Интернет-лингвистика занимается изучением трансформации языка, вызванной развитием цифровых технологий и интернет-платформ, таких как социальные сети и мессенджеры. Одним из ключевых аспектов этой области является анализ влияния текстовых сообщений и чатов на языковую практику. Например, использование эмодзи и аббревиатур, таких как “BRB” (*be right back*), демонстрирует, как пользователи адаптируют язык для более быстрого

и выразительного общения. Эти новые формы коммуникации не только ускоряют обмен информацией, но и создают более эмоционально насыщенные формы выражения. Согласно Д. Кристалу, цифровая среда способствует появлению уникальных лингвистических феноменов, которые не имеют аналогов в традиционных формах общения. Примером может служить феномен «вирусного» контента, где фразы и мемы быстро распространяются по сети, формируя общую культурную основу для пользователей из разных стран.

При изучении языковой картины мира в англоязычной цифровой среде особое внимание следует уделить методологии и терминологии интернет-лингвистики. Эта дисциплина, основанная на междисциплинарных подходах, объединяет знания из лингвистики и гуманитарных наук, что позволяет исследовать язык в контексте новых технологий и интернет-культуры. Интернет-лингвистика активно использует анализ и синтез данных для выявления типичных когнитивных концептов и метафор, которые формируются в интернет-среде. Как отмечает Л. Ф. Компанцева, в цифровой коммуникации метафоры становятся инструментами, с помощью которых пользователи осваивают новую реальность и выражают сложные идеи [3, с. 23].

Функциональные методы, такие как дискурс-анализ, предоставляют возможность глубже понять особенности цифрового общения. Например, изучение интернет-жанров – от блогов до социальных сетей – показывает, как изменяются формы и цели коммуникации в зависимости от платформы. Е. И. Горошко подчёркивает, что дискурс-анализ позволяет выявить скрытые интенции и стратегии, используемые пользователями для управления восприятием и взаимодействием [4, с. 223]. Экспериментальные методы, включая ассоциативные и рецептивные эксперименты, играют ключевую роль в понимании интенций пользователей. Эти методы позволяют исследовать, как пользователи интерпретируют и реагируют на различные языковые элементы в онлайн-среде, что способствует более полному пониманию их взаимодействий и мотиваций.

В настоящее время интернет-лингвистика сталкивается с рядом ключевых задач [5, с. 47]:

- 1) анализ текстовых данных;
- 2) зарождение новых возможностей языка;
- 3) изучение состава письменной и устной речи;
- 4) исследование средств интернет-дискурса.

В медийном дискурсе англоязычной среды и Интернете можно наблюдать множество лексикологических аспектов, а также разнообразные жаргоны и сленги, которые активно используются в различных

сообществах. Например, в среде хакеров используются такие жаргонные слова, как “root” (означает получение полного контроля над компьютером или сетью, “be rooted” обозначает, что система была взломана), “script kiddie” (пренебрежительный термин для неопытного хакера, который использует готовые скрипты или программы для взлома, не обладая глубокими знаниями). В сленг геймеров относят такие понятия, как “noob” (термин, обозначающий новичка или неопытного игрока, часто используется пренебрежительно, происходит от слова “newbie”), “GG” (Good Game, используется для выражения благодарности за игру, обычно в конце матча, – это вежливый способ завершения взаимодействия между игроками), “camp” (означает тактику, при которой игрок остаётся на одном месте, ожидая противников, чтобы их атаковать).

В современном цифровом взаимодействии интернет-язык развивается с учётом уникальных фонетических, медийных и культурных особенностей, которые формируют его многогранность и сложность. Фонетические особенности онлайн-общения играют важную роль в упрощении и ускорении коммуникации. Пользователи часто прибегают к сокращениям, чтобы сэкономить время и пространство при текстовом общении. Примеры таких сокращений включают использование “u” вместо “you” (*ты*), “r” вместо “are” (*являетесь*) и “с u” для “see you” (*увидимся*). Помимо сокращений, звукоимитации, такие как “haha” или “lol” (*laugh out loud*), служат для передачи эмоций, таких как смех, тогда как “hmm” часто сигнализирует о раздумьях или сомнениях собеседника. Эти элементы делают общение более живым и эмоционально насыщенным, несмотря на отсутствие невербальных знаков. Специфические черты языка интернет-медиа включают *использование кликбейт заголовков и интерактивных элементов*. Кликбейт заголовки, такие как “You Won’t Believe What Happened Next!” (*Вы не поверите, что произошло дальше!*), направлены на привлечение внимания и повышение вовлеченности пользователей, побуждая их кликать на ссылки. Этот приём является частью стратегии увеличения трафика на веб-сайты. Кроме того, интернет-медиа активно используют гиперссылки, комментарии и другие интерактивные возможности, что способствует более динамичному взаимодействию аудитории с контентом, позволяя пользователям участвовать в обсуждениях и обмениваться мнениями.

Межкультурная коммуникация в Интернете сталкивается с рядом проблем, обусловленных различиями в языковых и культурных контекстах. Идиоматические выражения, такие как “break the ice”

(разрядить обстановку), возможно неправильно интерпретированы пользователями из других культур, что ведет к недопониманию и искажению смысла. Эмодзи, ставшие неотъемлемой частью цифрового общения, также могут восприниматься по-разному в зависимости от культурных особенностей: улыбка может казаться саркастической в одной культуре, но выражать дружелюбие в другой. Кроме того, чувствительность к времени и пространству, проявляющаяся в различиях часовых поясов, может привести к ошибочному восприятию задержек в ответах как невежливости или отсутствия интереса.

Идиомы в интернет-контексте часто приобретают новые значения или адаптируются для цифровой среды. Например, выражение “to ghost someone” (*исчезнуть из жизни человека, прекратив общение без объяснений*) получило широкое распространение в социальных сетях и онлайн-чатах, обозначая ситуацию, когда пользователь внезапно прекращает все контакты с собеседником. Идиома “to slide into DMs” (*войти в личные сообщения*) описывает процесс начала личной беседы в социальных сетях, часто с целью флирта.

В свою очередь неологизмы, такие как “meme” (*мем*), описывают культурные единицы, которые распространяются через Интернет, часто в виде изображений или видео с текстом, отражающим комедийные или сатирические аспекты. “Binge-watch” (*смотреть запоем*) появился в результате популярности стриминговых сервисов и обозначает многократный просмотр эпизодов сериала без перерыва.

Интернет-медиа также активно влияют на формирование новых языковых конструкций и выражений. Например, “influencer” (*инфлюенсер*) стал обозначением для лиц, обладающих значительным влиянием в социальных сетях и способных воздействовать на мнения и поведение своей аудитории. Этот термин отражает новую социальную роль, возникшую в результате развития платформ, таких как Instagram и YouTube.

Выше представленные примеры ярко иллюстрируют воздействие цифровой среды на формирование языковой картины мира, демонстрируя возникновение новых лингвистических феноменов и акцентируя внимание на культурные различия. Исследование этих динамичных процессов предоставляет более глубокое представление о том, каким образом язык эволюционирует в ответ на изменяющиеся условия коммуникации и как культурные контексты стимулируют его развитие. Такое понимание имеет особое значение для лингвистики и межкультурных коммуникаций, особенно в условиях всеобъемлющей глобализации цифрового пространства. Внимательное изучение этих

аспектов открывает возможности для более эффективного взаимодействия в многоязычной среде и содействует формированию глобального языкового сознания.

Список использованной литературы

1. Школова, М. С. Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Школова Марианна Сергеевна ; Тверск. гос. ун-т. – Тверь, 2005. – 18 с.

2. Crystal, D. Language and the Internet / D. Crystal. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – 272 p.

3. Компанцева, Л. Ф. Интернет-лингвистика: когнитивно-прагматический и лингвокультурологический подходы: монография / Л. Ф. Компанцева. – Луганск : Знание, 2008. – 528 с.

4. Горошко, Е. И. Лингвистика Интернета: формирование дисциплинарной парадигмы / Е. И. Горошко // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. – 2007. – Вып. 5. – С. 223–237.

5. Оразнепесов, А. Ч. Цифровая лингвистика: влияние технологий связи и сетей на язык и общение в современном обществе / А. Ч. Оразнепесов // Символ науки. – 2023. – № 11–2–2. – С. 47–49.

УДК 398.91:811.133.1

С. Н. Колоцей

ПАРЕМИИ В АСПЕКТЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена малоизученному вопросу участия французских паремий в тема-рематической организации текста. Представлены примеры функционирования паремий в тексте при образовании нетрадиционных типов чередования тематических и рематических компонентов информационной структуры текста. Определяются возможности паремий выступать в качестве одного из элементов функциональной перспективы в тексте.

Ключевые слова: паремия, двучленное семантическое оппозиция, актуальное членение, тема, рема, функциональная перспектива.

Вопросы организации текста издавна интересовали исследователей. К числу основных организаторов текста лингвисты традиционно относят категории актуального членения: «тема» и «рема», «данное» и «новое». В условиях контекста выделение того или иного компонента высказывания как темы или ремы определяется тем, что информативно более или менее важно с точки зрения говорящего, развивающего мысль в данном контексте [1, с. 333]. Учитывая контекстуальную зависимость паремий от тема-рематической характеристики текста, в который они включены, можно определить роль паремий как своеобразного средства организации текста.

Анализируя роль паремий в обеспечении тематической прогрессии текста, необходимо прежде всего рассмотреть структуру самих паремий в аспекте их функциональной перспективы. Согласно имеющимся данным о семантико-синтаксической структуре паремий, для них как в форме простого предложения, так и со структурой сложного, характерно четкое выделение двучленной семантической оппозиции. Обычно первая часть – это определение каких-либо качеств предмета, понятия и т. д. или указание на их существование, а вторая часть – сообщение о возможных результатах реализации этих качеств, например:

Bouche de miel, cœur de fiel (русский эквивалент – «Мягко стелет, да жестко спать»).

Qui dort dîne (русский эквивалент – «Спящий хлеб не просит»).

Il n'y a pas de génie sans un grain de folie (русский эквивалент – «Гениальность сродни безумию»).

В плане актуального членения они имеют оба эксплицитно выраженных элемента функциональной перспективы. «Данное» содержится в первой части паремии, «новое» – во второй.

Для исследования участия паремий в информационной структуре текста представляется целесообразным применять понятия «тема» и «рема», «данное» и «новое» по отношению к целым предложениям, а не к отдельным частям предложений. В соответствии с этим тематическая прогрессия текста будет пониматься как чередование целых предложений с соответствующим информационно значимым содержанием, а не чередование «тематичных» и «рематичных» элементов предложения.

Паремия выглядит чужеродной (*corps étranger*) в контексте, обособленной и изолированной от общего течения повествования. Паремия как будто бы возникает в тексте сама по себе и не продиктована логикой развития текста. Она не «тематична» и не «рематична», но это лишь кажущаяся изолированность. При отсутствии паремии тематическая прогрессия текста не стала бы более органичной, например:

Je ne voudrais pas que l'on vît dans ses propos la moindre attaque contre les historiens. Chacun son métier. Ils font le leur à merveille [2, с. 77].

Здесь паремия “*Chacun son métier*” (русский эквивалент – «Пусть каждый занимается своим делом») оказывается как бы отрезанной от предыдущего высказывания, а, следовательно, и от общего течения тематической прогрессии в тексте. Однако для следующего высказывания паремия является «данным». «Данное» паремии своей организующей силой воздействует на это высказывание и ориентирует на нем внимание. В приведенном фрагменте представлено простое чередование: «тема» – «рема» (Т–Р).

Организирующее начало «данного» паремии ярко проявляется в тех случаях, когда «новое» выражается не одним последующим высказыванием, а несколькими, например:

- *Je suis bien tranquille, comme on dit, les absents ont toujours tort.*
- *Et té, oui.*
- *Mais Félicité n'ajouta plus un mot, et les épaules soulevées quitta la cuisine. Elle commençait de savoir que les absents ont toujours raison: ils sont ceux qui ne contrarient pas le travail de l'amour.*
- *Si nous regardons notre vie, il semble que nous ayons toujours été séparés de ceux que nous aimions le plus: c'est peut être, parce qu'il a toujours suffi qu'un être adoré vive à nos côtés, pour qu'il devienne moins cher. Ce sont les présents qui ont tort* [3, с. 110].

Паремия “*Les absents ont toujours tort*” (русский эквивалент – «Отсутствующие всегда виноваты») является не просто темой следующего предложения, а представляет собой в некотором роде «гипертему», так как способствует организации тематической прогрессии всего текстового фрагмента. Конфигурация тематической прогрессии этого примера имеет следующий вид (рисунок 1).

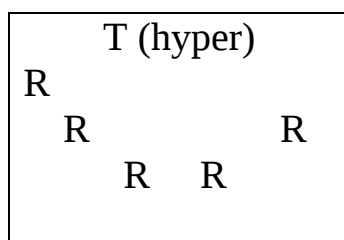


Рисунок 1 – Конфигурация тематической прогрессии

Поскольку любому языковому средству внутритекстовой связи свойственна направленность действия связующей силы – проспективная или ретроспективная [4, с. 14], то и в случае функционирования

паремий в тексте следует определять направление их связующей силы. В обоих вышеприведенных примерах для паремий характерна проспективная направленность с целью привлечения внимания к последующему контексту, который подтвердит или опровергнет начальную информацию.

Паремии способны выполнять в тексте не только «тематические», но и «рематические» функции. Вот характерный пример:

– *Tout d’abord, ils ne prêtèrent pas attention aux premiers flocons, puis comme ils commençaient à leur piquer le cou et les oreilles, il se tournèrent vers le nord.*

– *Cette fois, dit la patronne, je crois que ça y est.*

– *Oui, dit le père Clopineau. Et vous savez ce qu’on dit: “Quand il neige de bise, il neige à sa guise”* [5, с. 285].

Из данного примера употребления паремии “*Quand il neige de bise, il neige à sa guise*” (русский эквивалент – «Снегопад с северным ветром, обильный снегопад») становится очевидным, что сообщение, передаваемое паремией, можно рассматривать как рему по отношению к предшествующему высказыванию. Паремия как бы подводит итог информации в предыдущих высказываниях.

Анализ материала показывает, что паремия может не только подытожить информацию предыдущих высказываний, но и являться основной ремой всего текстового фрагмента, например:

Je souriait en l’écoutant, cette figurante, adopter le petit ton sérieux de gens qui croient avoir fait en quinze jours le tour de leur métier et me cribler de ces mots techniques qu’évitent les véritables professionnels, mais sur lesquels se jettent les débutants pour créer autour d’eux un halo verbal. Tout nouveau, tout beau [6, с. 176].

В этом случае паремия “*Tout nouveau, tout beau*” (русский эквивалент – «Что ново, то и мило») представляет собой не просто рему, а в некотором роде «гиперрему». Она выражает информацию, находящуюся в прагматическом фокусе фрагмента.

В приведенных примерах паремиям присуща ретроспективная направленность. Во всех этих случаях паремии ориентируют внимание читателя назад, как бы заставляя его снова и снова обратиться к предшествующим высказываниям.

Наконец, в некоторых случаях паремии имеют как тематический, так и рематический характер, например:

Ceux qui étaient là regrettèrent de ne point se trouver en plus grand nombre pour se réjouir d’une façon plus complète. Plus on est de fou, plus on rit.

Ils riaient.

Ils s'embrassaient et ils riaient tous les sept [7, с. 103].

Еще один характерный пример:

Et quand elle crie, je ris. Pourquoi ne crierait-elle pas? Aurais-je la prétention de l'empêcher, cette femme? Je ne veux pas, sa mort. Où femme il y a, silence n'y a. Qu'elle chante sa chanson, moi je chante la mienne [8, с. 16].

Приведенные в двух текстовых фрагментах паремии “*Plus on est de fou, plus on rit*” (русский эквивалент «Чем больше, тем лучше») и “*Où femme il y a, silence n'y a*” (русский эквивалент – «Завел жену, забудь тишине») относятся как к предшествующему высказыванию, для которого они являются ремой, так и к последующему высказыванию, по отношению к которому они являются темой. Можно сказать, что они обеспечивают одновременно как ретроспективную, так и проспективную направленность действия связующей силы.

Таким образом, роль паремий в тема-рематической организации текста следует назвать прагматической. Она заключается в образовании нетрадиционных типов чередования тематических и рематических компонентов информационной структуры текста и отражает организацию воздействия текста на читателя.

Текстовые функции паремий во многом зависят от их позиционной характеристики. Паремии оказываются «тематичными» в том случае, когда они открывают текстовый фрагмент или находятся в числе первых предложений фрагмента. Если паремии закрывают текстовый фрагмент, они выполняют функцию ремы. И, наконец, паремии являются как тематическими, так и рематическими в тех случаях, когда располагаются в середине текстового фрагмента.

Список использованной литературы

1. Золотова, Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. И. Золотова. – М. : Наука, 1982. – 368 с.
2. Daninos, P. Le carnets du major Thompson / P. Daninos. – Paris : Hachette, 2011. – 242 p.
3. Mauriac, F. Genitrix / F. Mauriac. – Paris : Bernard Grasset, 2015. – 156 p.
4. Гальперин, И. П. Текст как объект лингвистического исследования / И. П. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 140 с.
5. Clavel, B. L'Espagnol / B. Clavel. – Paris : Ed. J'ai lu, 2015. – 437 p.
6. Bazin, H. Lève-toi et marche / H. Bazin. – Paris : Bernard Grasset, 2007. – 319 p.

7. Leroux, G. Le fauteuil hanté / G. Leroux. – Paris : Le livre de poche, 2015. – 191 p.

8. Rolland, R. Colas Breugnon / R. Rolland. – Paris : Albin Michel, 2017. – 309 p.

УДК 371.315:004.031.4

Ю. В. Кулаженко

ПРОБЛЕМЫ ДЕФИНИЦИИ И РАЗНОВИДНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СЕТЕВОГО ДИСКУРСА

В статье представлены различные подходы к трактовке термина «образовательный сетевой дискурс» в лингвистической литературе. В ходе исследования выделены разновидности образовательного сетевого дискурса с точки зрения особенностей его использования в образовательном пространстве. Образовательный сетевой дискурс, несмотря на его широкое практическое применение, в теоретическом плане мало исследован.

Ключевые слова: дискурс, сетевой дискурс, образовательный сетевой дискурс, сетевая коммуникация, образовательное пространство.

Стремительное развитие информационных технологий и глобализация обусловили модернизацию традиционного образовательного пространства, характеризующуюся широким использованием онлайн-ресурсов и цифровых платформ для онлайн-обучения. В связи с переносом образовательной практики в Сеть, коммуникативные образовательные форматы претерпели трансформацию и привели к появлению новой парадигмы обучения, уровню образовательных коммуникаций, образовательному сетевому дискурсу. Появление дистанционного образования было связано с низкой функциональной грамотностью американской молодежи, что послужило стимулом к созданию интерактивных методов обучения с применением компьютерных технологий [1]. Исследователь И. Г. Борисенко отмечает, что «информационная модель образования предполагает в своей структуре новейшие фундаментальные и междисциплинарные исследования, не допуская их устаревания» [2, с. 70].

Жанровая эволюция образовательных практик, размытие их границ, разнообразие коммуникативных целей и способов интеракции затрудняют подходы к дефиниции образовательного сетевого дискурса. Несмотря на ряд работ исследователей, данный вопрос остается дискуссионным.

Цель нашего исследования заключается в анализе проблемы трактовки сетевого образования как дискурсивного феномена и установлении его разновидности.

Для понимания термина «образовательный сетевой дискурс» необходимо обратиться к ключевым понятиям: «дискурс», «сеть» и «образование».

Существует множество научных интерпретаций среди лингвистических работ, посвященных изучению дефиниции термина «дискурс». Понятие не является новым и используется в некоторых общественных и гуманитарных областях науки (лингвистика, социология, философия и др.). В переводе с латинского языка “*discursus*” означает «речь, беседа, разговор». Однако самое емкое определение в лингвистике, на наш взгляд, сформулировала В. В. Красных: «Дискурс есть вербализованная речемыслительная деятельность, понимаемая как совокупность процесса и результата и обладающая как собственно лингвистическим, так и экстралингвистическим планами» [3, с. 200]. Под «процессом» в дискурсе понимается порождение и воспроизведение мысли, опосредованной речью. «Результат» представляет собой порожденный текст. Собственно, «лингвистический план» – это определенным образом, организованный выбор языковых средств, зависящий от «экстралингвистического плана», т. е. от совокупности внеязыковых факторов («статусно-ролевых характеристик коммуникантов; условий общения; мотивов, целей и речевых стратегий общения; способов общения» [4, с. 21]). Таким образом, совокупность перечисленных выше факторов образует понятие «дискурс».

Появление и ускоренное развитие информационных технологий, Интернета в конце XX – начале XXI веков привело к лингвистической революции. Со времён появления в жизни общества компьютера и всемирной системы объединённых компьютерных сетей для хранения и передачи данных, дискурс становится опосредованным. Интернет становится новой средой, в которой «реализуются и трансформируются определенным образом уже существующие в реальной коммуникации формы, виды, коды коммуникации. В некоторых случаях происходит возникновение, закрепление и распространение новых инновационных способов коммуникации» [5, с. 426].

В отечественной и зарубежной лингвистике можно встретить разные термины для обозначения коммуникации опосредованной Сетью: компьютерный дискурс, электронный дискурс, виртуальный дискурс, интернет-дискурс, онлайн-дискурс, сетевой дискурс и т. д. Согласно одним ученым, «в целом это тождественные понятия, которые представляют собой коммуникативные действия, связанные с обменом информацией и общением между людьми посредством компьютера, различных средств связи» [6, с. 118]. Другие исследователи отрицают понятие сетевого дискурса, определяя его как «модификацию» национального дискурса» [3, с. 202]. Термины «компьютерный дискурс», «электронный дискурс», «цифровой дискурс» не отражают коммуникативной направленности, следовательно, не коррелируют с данным феноменом. Нам представляется наиболее целесообразным применение термина «*сетевой дискурс*», поскольку термин “Internet” составляет контаминацию слов *inter* – *меж*, *между* и *net* – *сеть*. “Web discourse” – «дискурс Всемирной *сети*». Значение номинации “online” указывает на «подключение к (глобальной) *сети*». В англоязычной лингвистике функционирует терминологическая единица “network discourse”, что в переводе означает «*сетевой дискурс*». Данный термин включает в свое значение 2 наиболее распространенных типа сетей: локальную сеть и глобальную сеть. Однако применительно к дискурсивному анализу речи посредством любой сети, отечественные и большинство зарубежных лингвистов, имплицитно предполагают сеть Интернет. Итак, “Internet”, “web”, “online”, “network” – это в обобщенном виде тождественные понятия в лингвистике, указывающие на локализацию дискурса (сеть Интернет), без которой неосуществима дистантная коммуникация. Исходя из вышесказанного, под «сетевым дискурсом» нами подразумевается вербализованная речемыслительная деятельность, понимаемая как совокупность процесса и результата, и обладающая как собственно лингвистическим, так и экстралингвистическим планами, опосредованная Сетью.

В современном мире акцент делается на перманентном обновлении знаний, предотвращая их устаревание, применяя концепцию непрерывного образования (от англ. *lifelong learning*). Образование – это целенаправленный процесс обучения, направленный на передачу знаний (опыта) реципиенту.

Обратимся к некоторым подходам определения «образовательный сетевой дискурс». Исследователь С. Н. Жаров характеризует мировое сетевое образование на современной ступени как «интеллектуально-инструменталистский образовательный дискурс, в рамках которого

знание получается в связке с его технологическими и маркетинговыми проекциями. Это соответствует тенденциям развития Запада, где научное знание теряет статус всеобщего достояния и начинает выступать в качестве товара» [7, с. 17].

Х. Л. Лим, исследуя локальный образовательный сетевой дискурс в своей работе, констатирует, что в сетевом образовании создаются «образовательные сообщества для поддержки взаимодействия и достижения конкретных образовательных результатов с помощью компьютерно-опосредованной коммуникации», «формирование знаний происходит в ходе диалогического взаимодействия» [8, с. 434].

Р. В. Лубков [9, с. 5] и О. Н. Путина [10, с. 6] определяют сетевое образование как «открытую систему, в рамках которой на основе применения технологий виртуальной реальности обеспечивается эффективное интерактивное обучение и самообучение в образовательном процессе».

Т. В. Фуряева, Е. А. Фуряев [11, с. 71–75], рассматривая проблему создания открытого профессионально-ориентированного социального образования в сетевом дискурсе для вузовской практики, отмечают, что в пределах определенного предметно-тематического содержания необходима организация трех участников: студентов, преподавателей и практиков-исследователей. Среди трех существующих образовательных моделей в высшей школе (конвейерной, проектной и сетевой), исследователи акцентируют внимание на следующих параметрах сетевой модели:

- 1) коммуникация является базовым принципом сетевого образовательного пространства;
- 2) студент – субъект дискурса;
- 3) целевые задачи – мобильность, гибкость, неопределенность и социальная активность трансфессионала;
- 4) базовые компоненты сетевой модели: общее информационное пространство, проектно-программное модульное содержание, совместная проектная деятельность, профессиональное инновативное сообщество, общий ресурсный блок.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что образовательный сетевой дискурс – это вербализованная речемыслительная деятельность, понимаемая как совокупность процесса и результата в рамках образовательной интеракции, опосредованной Сетью, и обладающая как собственно лингвистическим, так и экстралингвистическим планами. Ключевой целью данного дискурса является передача знаний. Образовательный сетевой дискурс рассматривается нами как гипероним по отношению к академическому сетевому дискурсу, учебному сетевому дискурсу, педагогическому сетевому дискурсу.

Субъектами образовательного сетевого дискурса могут выступать как разностатусные (формат коммуникации «учитель – ученик»), так и равностатусные коммуниканты (отношение «специалист – специалист»), как эксперты, так и любители. Основным источником коммуникации является Интернет, а каналом коммуникации – цифровые платформы, онлайн-ресурсы (веб-сайты, онлайн-сервисы и др.).

Образовательный сетевой дискурс характеризуется синхронной и асинхронной моделями интеракции. Синхронная модель включает в себя устную и письменную коммуникацию и отличается более высоким уровнем интерактивности. Асинхронная модель обладает отложенным эффектом. Важным конституирующим признаком образовательного сетевого дискурса является диалог. По доступу к образовательной деятельности можно выделить закрытое и открытое сетевое образование. Закрытое сетевое образование характерно для государственных учреждений образования. Открытый доступ (массовое образование) осуществляется вне образовательных институтов. Образовательная сетевая коммуникация носит массовый характер и мгновенное распространение образовательной информации.

В результате исследования образовательного сетевого дискурса с точки зрения особенностей использования в образовательном пространстве нами выделяются следующие разновидности сетевого образования:

1) *традиционное сетевое образование*, перешедшее в сеть Интернет классическое образование, направленное на социализацию обучаемого. Характеризуется разностатусными коммуникантами и вертикальной моделью отношений «учитель – ученик». Данный вид сетевого образования обеспечивает наиболее системными и глубокими знаниями;

2) *профессионально-ориентированное сетевое образование* свойственно профессиональным сообществам с горизонтальной моделью отношений «специалист – специалист». Субъекты образовательного сетевого дискурса являются равностатусными. Данный вид сетевого образования предполагает передачу профессионального опыта, повышение квалификации;

3) *массовое сетевое образование*, направленное на монетизацию предоставляемого контента. Массовое сетевое образование типично для самообразования социума вне образовательных институтов. Знания предлагаются преимущественно в виде платных курсов, онлайн-встреч и носят эпизодический характер.

Статус образовательного сетевого дискурса как новой формы коммуникации подтверждается средой его функционирования и доминирующей ролью Интернета в жизни социума. Появление Сети

и стремительное развитие информационных технологий поспособствовало трансформации классического образования, которое реализуется сегодня в разных форматах. В современной действительности каждый человек, как специалист, родитель или обучающийся, вовлечен в образовательную сетевую коммуникацию. В работе рассмотрены разные определения термина «образовательный сетевой дискурс» и его многообразие, установлены проблемы дефиниции. В процессе исследования выявлены три основных вида образовательного сетевого дискурса: традиционное сетевое образование, профессионально-ориентированное сетевое образование и массовое сетевое образование.

Список использованной литературы

1. Британская энциклопедия. – URL: <https://www.britannica.com/topic/PLATO-education-system> (дата обращения: 10.07.2025).
2. Борисенко, И. Г. Виртуализация отечественного образовательного пространства (социально-философский анализ) : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Борисенко Ирина Геннадьевна ; Сиб. фед. ун-т. – Красноярск, 2016. – 172 л.
3. Красных, В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
4. Трепак, Я. В. Лингвостилистические и когнитивно-прагматические характеристики дискурса академической блогосферы : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Трепак Янина Владимировна ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2016. – 226 л.
5. Ходонович, В. Л. Классификация жанров интернет-коммуникации / В. Л. Ходонович // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14–15 мар. 2019 г. / Бел. гос. ун-т ; редкол.: О. Г. Прохоренко (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2019. – С. 425–427.
6. Грибовод, Е. Г. Дискурс / Е. Г. Грибовод // Дискурс-Пи. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 118–119.
7. Жаров, С. Н. Образовательный дискурс как единство обучения и формирования личности (история и современность) / С. Н. Жаров // Вест. ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2019. – № 4. – С. 12–19.
8. Lim, H. L. Conversations of virtual learning communities: discourse and survey analyses of moderated online synchronous discussions / H. L. Lim // Int. J. Web based communities. – 2008. – Vol. 4. – № 4. – P. 434–458.

9. Лубков, Р. В. Дидактический потенциал виртуальной образовательной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лубков Роман Владимирович ; Самар. гос. пед. ун-т. – Самара, 2007. – 22 с.

10. Путина, О. Н. Виртуальный дискурс как современная образовательная среда: достоинства и недостатки / О. Н. Путина // Евразийский гуманитарный журнал. – 2022. – № 3. – С. 4–9.

11. Фуряева, Т. В. Практико-ориентированное профессиональное социальное образование: сетевой дискурс / Т. В. Фуряева, Е. А. Фуряев // Вест. КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2013. – №3 (25). – С. 71–75.

УДК 81'255.4-028.46

Т. В. Куприянчик

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА: ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В данной статье раскрываются основные проблемы, связанные с прагматическими трудностями перевода с английского языка на русский. Автор рассматривает виды прагматической адаптации текста и переводческие трансформации, которые используются для обеспечения адекватного перевода. В работе также анализируются социолингвистические факторы, которые влияют на характер прагматической адаптации текста, в частности при передаче территориально-диалектальных и социально-диалектальных форм речи, а также контаминированной речи иностранца.

Ключевые слова: *перевод, прагматический аспект, рецептор, переводчик, переводческие трансформации, оригинал.*

При переводе текстов, предложений, фрагментов перед переводчиком стоит задача не только передать семантические значения слов, но и идеи, задумки или эмоции автора оригинала. Все это составляет прагматический аспект сообщения. По мнению В. Н. Комиссарова, всякий текст обладает коммуникативным эффектом, т. е. содержит некоторое эмоциональное сообщение, сведения, которые должны быть извлечены рецептором из сообщения и прочувствованы [1, с. 139]. Однако в связи с тем, что рецепторы обладают различными фоновыми знаниями, национально-культурными и историческими особенностями, переводчику необходимо восполнить эти

различия. Зачастую приходится жертвовать частью текста (менее важного), чтобы более точно воспроизвести значимые отрезки. Проблему прагматического потенциала текста рассматривали такие лингвисты как В. Н. Комиссаров, А. Д. Швейцер, В. С. Виноградов, Л. С. Бархударов, И. С. Алексеева и др. Ученые отмечали возможность и важность внесения необходимых поправок при переводе учитывая социально-культурные, психологические и иные различия, т. е. любой текст требует прагматической адаптации.

В своих работах В. Н. Комиссаров рассматривает 4 вида прагматической адаптации при переводе [1, с. 141]. Первый вид связан с различием фоновых знаний рецепторов оригинала и рецепторов перевода, т. е. переводчику необходимо восполнить недостающие знания в тексте для обеспечения адекватного понимания оригинала. Например, при переводе такого предложения как “Let’s meet in Piccadilly Circus” необходимо ввести уточнение названия места: «Встретимся на *площади* Пикадилли» иначе могут возникнуть ложные ассоциации. Для достижения адекватного перевода широко используются такие переводческие трансформации как добавление, опущение, конкретизация, генерализация и др.

Следующий вид адаптации связан с эмоциональным воздействием сообщения на реципиентов. В каждом языковом коллективе существуют слова, заключающие в себе разный эмоциональный окрас, который также должен передаваться при переводе. Например, «Думай своей башкой!» и «Думай своей головой» имеют различный эмоциональный посыл, так как первое имеет больше негативный оттенок, а второе по своему характеру достаточно нейтральное. Для передачи нейтральной фразы лучше использовать перевод: “Use your head”, а для передачи эмоционального значения необходимо подключить контекст фразы и понять с каким оттенком она произнесена: “Use your noggin” – передает шутливое настроение, “Use your noodle” – использует сленговое слово «голова», “Think for yourself” – акцентирует на самостоятельную работу, а не на использовании глупых идей собеседника, а перевод “Don’t be stupid” имеет грубоватую интерпретацию. Таким образом, для передачи эмоционального значения уместно использовать такие трансформации как модуляция, антонимический перевод или целостное преобразование.

Третий вид прагматической трансформации направлен на конкретного получателя сообщения и ориентируется на конкретную ситуацию. В этом случае переводчик концентрируется не столько на отдельных словах, сколько на фразу в целом, добиваясь тот же

эмоциональный эффект, что и у носителей оригинала. На примере фразы «Думай своей башкой!» можно проиллюстрировать следующим образом. Если рецептором является лучший друг и цель высказывания – дружеский стимул, то лучше перевести “Use your noggin”. Если рецептором выступает коллега по работе в формальной обстановке, то такая фраза может быть интерпретирована как “Let’s think this through”. В данной ситуации цель сохраняется та же: заставить человека анализировать, но достигается она через вежливость и сотрудничество. Если фраза адресуется солдату в стрессовой ситуации в виде команды от сержанта, то фраза должна звучать резко и энергично: “Soldier, engage your brain!”

Четвертый вид прагматической адаптации определяется В. Н. Комиссаровым как «экстрапереводческая сверхзадача», когда первостепенная задача переводчика не связана с точным воспроизведением оригинала [1, с. 147]. Такой перевод полностью может видоизменяться по сравнению с оригиналом и требовать от переводчика максимального творчества. Например, слоган компании Apple “Think Different” дословно переводится как «Думай по-другому». Сверхзадачей данного слогана является – передать бунтарский и инновационный дух бренда через запоминающуюся фразу. «Думай по-другому» – звучит достаточно сухо и нейтрально, а вот вариант «Думай иначе» – передает более глубокое философское значение и звучит элегантнее. Одним из самых ярких примеров, когда именно сверхзадача выходит на передний план при прагматической адаптации текста – это перевод поэзии.

Важную роль в обеспечении прагматической адекватности текста играют также и социолингвистические факторы, которые связаны с различием в речи отдельных групп носителей языка. В частности, особую трудность представляют фрагменты, которые содержат отклонения от общепринятых норм исходного языка. В первую очередь это связано с передачей территориально-диалектальных и социально-диалектальных форм, а также контаминированной речи, имитирующей речь иностранца. Как правило такие особенности не передаются при переводе, так как, если весь текст написан с использованием определенного диалекта, то он выступает лишь средством общения и не включает в себе основную идею. В таком случае переводчику необходимо обладать требуемыми знаниями данного диалекта для обеспечения правильности перевода учитывая общепринятые нормы языка перевода, а сам диалект не передается. В другом случае наличие диалекта может быть характеристикой отдельного персонажа

и передавать принадлежность к определенной территории. Но и в таком случае передача диалекта никак не повлияет на глубину понимания текста рецепторами, так как у них скорее всего будут отсутствовать соответствующие фоновые знания территориальных особенностей языка оригинала. Таким образом, передача территориально-диалектных форм чаще всего не является сверхзадачей переводчика и передается согласно нормам языка перевода.

Использовании социально-диалектных форм речи передает принадлежность лица или группы лиц к определенному социальному или профессиональному классу. В связи с тем, что данные классы не ограничены территориально, то они носят более общий характер, так как могут быть обнаружены во многих странах. Это относится к передаче особенностей профессиональной речи, речи неграмотного человека, или иностранца. Поэтому передача особенностей социально-диалектных форм вполне возможна и необходима.

Так, например, в романе «Маленькие женщины» Луизы Мэй Олкотт неграмотная служанка пишет своей хозяйке письмо: “I jes drop a line to say we git on fust rate. The girls is clever and fly round right smart” [2, с. 161]. Что бы передать речь персонажа, принадлежащего к простым людям, автор использовал грамматические ошибки, выражения, относящиеся к чисто разговорной речи и не правильную орфографию. Вот так переводчик передал данные особенности на русский язык: «Черкану вам только пару строк, чтобы сказать, что дела у нас идут первый сорт. Девочки – умницы и крутятся по хозяйству как заводные». В примере мы видим, что переводчик ограничился передачей простой речи с помощью разговорных фраз. Можно встретить и другой вариант передачи данного фрагмента: «Я только черкнула строчку сказать, што мы тут ладим ничего себе. Девчонки у вас толковые и шустрые, вертятся шибко» [3, с. 296]. В данном переводе встречаются как фразы, которые характеризуют простых людей, так и грамматические ошибки. Рассмотрим еще один пример из данного письма: “She hes the liking for it” – «У ней к етому дар», или «У ней охота к этому есть». Так, мы видим, что переводчики по-разному находят способы показать особенности социально-диалектных форм.

Еще одну трудность для перевода составляет контаминированная речь иностранца, в которой также могут содержаться как нарушения грамматических норм языка (неправильное согласование слов или некорректное их использование), так и фонетические искажения (замена звуков, искажение окончаний слов). Если использовать одинаковые приемы, как и для передачи принадлежности к той или иной

социальной группе, то иностранец в переводе может просто звучать как неграмотный человек, а не представитель другой страны, что неизбежно приведет к переводческому браку. Кроме того, для каждой страны также характерен и свой специфический акцент, передача которого вызывает много трудностей и часто не ставится сверхзадачей для перевода.

Например, в том же романе Луизы Мэй Олкотт «Маленькие женщины» мы встречаем речь иностранца (немца): “I feel to know the strong-minded lady who goes so bravely under many horse noses, and so fast through much mud. What do you down here, my friend?” <...> “You haf no umbrella. May I go also, and take for you the bundles?” [2, с. 430]. Переводчик справился с этой сверхзадачей следующим образом: «Я чувствовал, что зналь эта леди с сильная воля, кто мог так храбро шагать под так много лошадных носов и так быстро под так много грязь. Что делают вы тут, в горот, мой друг?» <...> «Вы не имеет зонтик. Могу я тоже идти и брать ваш пакеты?» [3, с. 580]. Из данных примеров мы видим, как переводчик передал речь иностранца через фонетические, грамматические и лексические особенности говорящего, в отличие от оригинала, где автор использовал не так много приемов. Таким образом, для передачи контаминированной речи иностранца используются следующие приемы: искажение слов, чтобы показать плохое владение языком, грамматические ошибки, связанные с незнанием грамматических правил или с помощью описания, когда переводчик добавляет фразу «сказал он, коверкая слова» или «проговорил он с сильным акцентом». В любом случае, перевод социально-диалектных форм не сводится к поиску эквивалентов. Важно правильно определить задачу: точность воспроизведения (тогда переводчик намеренно коверкает слова или же понятность для читателя (в этом случае используются грамматические ошибки или ремарки).

Необходимо отметить, что прагматический аспект при переводе не сводится к передаче отдельных слов или грамматических конструкций, трансформируя их под нормы языка перевода. В первую очередь это передача подтекста, намерения автора, а также обеспечение адекватного восприятия текста рецепторами. Сюда мы относим имплицитную информацию (то, что в тексте не говорится напрямую, но подразумевается, на основании общекультурном или ситуативном контексте), культурные отсылки и реалии (слова или персонажи понятные носителям исходной культуры, могут ничего не говорить носителям целевой культуры), речевые акты и вежливость (в различных культурах такие фразы могут сильно отличаться), юмор

и игра слов (именно юмор часто строится на двойных смыслах, культурных шутках), межтекстовые ссылки и аллюзии (это связано с особенностями культуры, кино, фольклоре), идиомы и фразеологизмы.

Прагматические трудности при переводе – это своего рода вызов переводчику, проверка его творческого потенциала и профессиональных навыков как лингвиста, культуролога, писателя и даже психолога.

Список использованной литературы

1. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение. Курс лекций / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС. – 1999. – 192 с.
2. Alcott, L. M. Little Women / L. M. Alcott. – Published : 1868. – 452 p.
3. Олкотт, Л. М. Маленькие женщины / Л. М. Олкотт. – М. : Иностранка. – 660с.

УДК [811.111'42'27:811.112.2'42'27]:37.012

Е. А. Мигун

РЕЧЕВЫЕ АКТЫ УГРОЗЫ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматривается лингвопрагматическая организация педагогического дискурса с акцентом на речевые акты (РА) угрозы и предупреждения. На основе теории речевых актов (ТРА) Дж. Остина, Дж. Серля и Г. Г. Почепцова систематизируются ключевые понятия: интенциональность, конвенциональность, иллокутивная сила и пропозициональное содержание. Анализируются классификации РА, определяющие место угрозы и предупреждения.

Ключевые слова: педагогический дискурс, теория речевых актов, речевой акт угрозы, речевой акт предупреждения, лингвопрагматика, уроки иностранного языка.

Педагогический дискурс как тип институционального общения характеризуется асимметрией ролей (учитель – ученик), ориентированностью на передачу знаний и регуляцию поведения. Лингвопрагматическая организация данного дискурса включает вербализацию интенций, где речевые акты (РА) угрозы и предупреждения играют

ключевую роль в поддержании дисциплины, мотивации и безопасности. Данные акты, основанные на теории речевых актов (ТРА), позволяют учителю влиять на поведение учеников, минимизируя конфликты и способствуя продуктивному взаимодействию.

Теория речевых актов (ТРА) сформировалась не внезапно, а на базе богатой философской и лингвистической традиции. Её истоки восходят к античной риторике (Аристотель) и логическому позитивизму XX века (Р. Карнап, Л. Витгенштейн). Концептуальный же перелом осуществил Дж. Л. Остин в лекциях 1955 года, опубликованных посмертно в 1962 году под названием *“How to Do Things with Words”* [1, с. 153].

Учёный подверг критике, доминировавший в аналитической философии подход, согласно которому любое высказывание оценивается исключительно с точки зрения истинности или ложности. Дж. Остин доказал, что значительная часть языковых выражений не описывает действительность, а выполняет действие: фраза «Я объявляю вас мужем и женой» не сообщает факт, а созидает новую социальную ситуацию – это перформатив.

Исследователь первоначально противопоставил констативные и перформативные высказывания, однако позже отказался от этого деления, утверждая, что каждое высказывание в конкретном контексте является действием. Такой поворот стал фундаментом прагматической парадигмы в языкознании. В этом контексте важно напомнить положение Л. Витгенштейна: «Значение слова – это его употребление в языке». Эта идея заложила философские основания ТРА, рассматривающей язык не как статическую систему знаков, а как динамическую форму жизни, где слова функционируют в определённых социальных практиках. В педагогическом дискурсе этот принцип особенно проявляется: например, реплика «*Молчи!*» не описывает состояние тишины, а инициирует требование её соблюдения.

Согласно семиотической модели Ч. С. Пирса и Ч. Морриса, язык можно анализировать на трёх уровнях:

1) **синтактика** – отношения между знаками (структура, грамматика);

2) **семантика** – отношения между знаком и обозначаемым (значение);

3) **прагматика** – отношения между знаком и пользователем (функция, цель).

Соответственно, теория речевых актов полностью принадлежит к сфере прагматики [2, с. 129].

В образовательной коммуникации именно прагматический аспект выходит на первый план: педагог не просто транслирует информацию, а управляет вниманием и поведением учащихся с помощью речевых действий. Так, немецкое *Achtung!* функционирует не как лексема, а как прагматический сигнал, активирующий внимание адресата.

Современные исследования сосредоточены на определении минимальной единицы анализа речевого взаимодействия. В рамках теории речевых актов (Дж. Остин, Дж. Серль) такой единицей признаётся сам **речевой акт** – как элементарное коммуникативное действие, обладающее намерением и эффектом. Представители текстовой и дискурсивной лингвистики (Т. ван Дейк, Г. Г. Почепцов) рассматривают его как компонент более сложной структуры – текста или дискурса. В педагогическом контексте речевой акт выступает минимальной единицей регуляции общения. Например, высказывание “*Aber nächstes Mal – besser mitbringen!*” объединяет несколько функций – дисциплинирующую, мотивирующую и предупредительную, а также служит инструментом управления взаимодействием между участниками образовательного процесса.

Одним из ключевых аспектов анализа речевых актов является рассмотрение их структурных и функциональных характеристик. В основе прагматического подхода лежат такие параметры, как интенциональность, конвенциональность, двусторонность и контекстуальность, которые позволяют более точно описать механизм порождения и восприятия речевых действий. Интенциональность отражает намерение говорящего вызвать определённый эффект у адресата [3, с. 26]. В педагогическом дискурсе интенция учителя нередко направлена не столько на передачу информации, сколько на формирование определённой модели поведения или коррекцию действий учащегося. Так, реплика *Try to bring everything next time* демонстрирует интенцию формирования устойчивой привычки, а не простое напоминание. Конвенциональность, в свою очередь, предполагает зависимость речевого акта от принятых в социокультурном сообществе норм и правил. Например, обращение *Achtung!* на уроке немецкого языка выступает конвенциональным маркером дисциплинарного воздействия и воспринимается учащимися как допустимый способ регулирования поведения. Двусторонность речевого акта выражается в его коммуникативной природе: любое высказывание включает как говорение, так и восприятие, что предполагает активное участие обеих сторон коммуникации [4, с. 84]. Контекстуальность же подчёркивает зависимость речевого акта от конкретной ситуации общения, в которой реализуются цели и стратегии участников.

Согласно теории Дж. Остина и Дж. Серля, в каждом речевом акте можно выделить три составляющих: **локутивный**, **иллокутивный** и **перлокутивный** акты. Локутивный акт представляет собой произнесение грамматически и семантически корректного высказывания, например, *Nicht alle Fakten sind richtig* (Не все факты верны). Иллокутивный акт выражает коммуникативную цель говорящего, в данном случае – предупреждение (иллокутивная сила F = побуждение к осторожности), тогда как перлокутивный акт связан с реальным воздействием на адресата, например, учащиеся начинают внимательнее проверять факты. Иллокутивная сила представляет собой комплексное понятие, включающее цель, способ, интенсивность и условия реализации речевого акта [5, с. 153]. В педагогическом дискурсе сила речевого акта часто смягчается за счёт вежливых форм (*please, bitte*), невербальных сигналов (улыбка, мягкий тон) и контекстуальных элементов, что способствует поддержанию благоприятного эмоционального климата общения.

Развитие теории речевых актов связано с работами Дж. Серля и Д. Вандервекена, разработавших концепцию *иллокутивной логики*, в рамках которой были выделены условия успешности (подготовительные, искренности, пропозициональные) и условия выполнимости (сатисфакции). Например, в реплике *Aber nächstes Mal – besser mitbringen!* подготовительное условие заключается в наличии у учителя авторитета; условие искренности предполагает веру в способность ученика выполнить требуемое действие; условие сатисфакции реализуется, если ученик действительно принесёт предмет на следующий урок. Согласно формализации Серля, речевой акт можно представить как $РА = F(p)$, где F – иллокутивная сила (например, предупреждение, приказ, обещание), а p – пропозициональное содержание (положение дел). Так, высказывание *Achtung! Nicht alle Fakten sind richtig* имеет пропозицию p («Факты не все верны») и иллокутивную силу F (предупреждение). По классификации Серля данный акт относится к директивам, а по Остину – к экзерситивам. Высказывание *Try to bring everything next time* имеет пропозицию p , т. е. *Принеси всё в следующий раз* и иллокутивную силу F (мягкое предупреждение); по классификации Г. Г. Почепцова – это **реквестив**. При этом одно и то же пропозициональное содержание может быть реализовано с различной иллокутивной силой, например, «Я приду завтра» может выражать обещание, угрозу или прогноз в зависимости от контекста и интенции говорящего.

Важную роль в интерпретации речевых актов играют **пре-суппозиции**, которые формируют фоновые знания участников

коммуникации [6, с. 237]. Для педагогического общения типичны следующие пресуппозиции: учитель обладает правом регулировать поведение учащихся, учащиеся владеют языком общения, а нарушение норм влечёт определённые последствия. В соответствии с положениями Дж. Остина, успешность речевого акта определяется наличием соответствующей конвенции, искренностью говорящего и узнаваемостью интенции адресатом. Так, высказывание *Let's keep math for the math lesson* подразумевает, что обсуждение математики неуместно на уроке английского языка, что опознаётся адресатом на основании общего контекста общения.

Различные классификации речевых актов отражают многообразие коммуникативных целей и стратегий. Дж. Остин предложил глагольную классификацию, включающую **вердиктивы** (*оцениваю, обвиняю*), **экзерситивы** (*приказываю, предупреждаю*), **комиссивы** (*обещаю, угрожаю*), **бехабитивы** (*извиняюсь, поздравляю*) и **экспозитивы** (*утверждаю, отрицаю*). При этом его подход подвергался критике за смешение глаголов и самих актов, а также за отсутствие отдельного типа для угрозы. Дж. Серль развил классификацию Остина, выделив пять основных типов речевых актов: **ассертивы**, **директивы**, **комиссивы**, **экспрессивы** и **декларации**, что позволило более детально описать до двенадцати измерений иллокутивных сил. Для педагогического дискурса наибольшую значимость имеют директивы (предупреждения) и комиссивы (обещания, а также смягчённые угрозы). Например, реплика *Try to bring everything* может одновременно нести черты директива, побуждающего ученика к действию, и комиссива, в котором учитель берёт на себя обязательство проверить результат.

Особый интерес представляет функциональная классификация Г. Г. Почепцова, включающая **констативы** (*«Бах родился в 1685»*), **промиссивы** (*«Мы сделаем проект»*), **менасивы** (угроза), **перформативы**, **инъюнктивы** (*«Приказываю»*), **реквестивы** (предупреждение) и **квеситивы** (*«Кто знает?»*). В отличие от предшественников, Почепцов выделяет угрозу как самостоятельный тип речевого акта – менасив, основанный на оценке адресата, которая может быть как положительной, так и отрицательной.

Сопоставительный анализ различных подходов показывает, что иллокутивные цели угрозы и предупреждения имеют принципиальные различия. Цель угрозы заключается в том, чтобы обязать говорящего совершить санкционирующее действие, тогда как цель предупреждения – побудить адресата избежать нарушения. Для адресата

угроза имеет негативную оценку, тогда как предупреждение воспринимается как нейтральное или позитивное, поскольку направлено на предотвращение нежелательных последствий. С точки зрения обязательности, угроза предполагает обязанность говорящего реализовать действие, а предупреждение – обязанность адресата изменить поведение, что не всегда осуществляется. В педагогическом дискурсе, где значима этическая составляющая взаимодействия, прямые угрозы минимизируются, а предупреждения выступают доминирующим инструментом регуляции поведения учащихся. При этом языковая форма угрозы, как правило, эксплицитна и встречается редко, тогда как предупреждения чаще имплицитны и маркируются средствами вежливости, интонационными и невербальными элементами, а также ситуативными маркерами, обеспечивающими мягкость воздействия.

Проведённый лингвопрагматический анализ речевых актов угрозы и предупреждения в педагогическом дискурсе позволяет сделать ряд обобщающих выводов. Педагогический дискурс, являясь разновидностью институционального общения, характеризуется высокой степенью регламентированности, иерархичностью коммуникативными ролями и нормативностью речевого поведения. В таких условиях речевые акты угрозы и предупреждения выполняют преимущественно регулятивную и воспитательную функции, обеспечивая не столько санкционирование, сколько профилактику нежелательных действий.

Речевые акты предупреждения, в отличие от угроз, обладают более широким прагматическим потенциалом, поскольку направлены не на создание давления, а на формирование ответственности и самоконтроля у учащихся. Их реализация опирается на смягчённые формы директивов, часто сопровождаемые элементами вежливости, эмпатии и поддерживающего контекста. Угроза, напротив, в педагогическом дискурсе проявляется преимущественно в латентной, условной или шуточной форме, что соответствует этическим и педагогическим нормам образовательной коммуникации.

Теория речевых актов доказала свою продуктивность при описании педагогического взаимодействия, поскольку позволяет выявить глубинные механизмы регулирования поведения, скрытые за поверхностной структурой высказывания. Интенциональность, конвенциональность и контекстуальность речевых актов создают основу для формирования коммуникативной эффективности и эмоционального баланса в учебной среде.

Таким образом, речевые акты угрозы и предупреждения в педагогическом дискурсе представляют собой важнейший инструмент

поддержания дисциплины и формирования социально приемлемого поведения. Они отражают специфическую коммуникативную этику учителя, в которой контроль сочетается с заботой, а регуляция – с поддержкой. Перспективы дальнейших исследований видятся в расширении сравнительного анализа на другие языки и культурные традиции, а также в изучении прагматических стратегий предупреждения и угрозы в условиях цифровой образовательной среды (например, онлайн-уроков и дистанционных курсов), где изменяются формы взаимодействия и механизмы воздействия на адресата.

Список использованной литературы

1. Райхштейн, А. Д. Лингвистика педагогического дискурса : монография / А. Д. Райхштейн. – М. : Флинта, 2013. – 256 с.
2. Богомолов, А. С. Английская буржуазная философия XX века : монография / А. С. Богомолов. – М. : Мысль, 1973. – 317 с.
3. Арутюнова, Н. Д. Истоки, проблемы и категории прагматики / Н. Д. Арутюнова, Е. В. Падучева // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16 : Лингвистическая прагматика / под. ред. Н. Д. Арутюнова. – М. : Прогресс, 1985. – С. 3–43.
4. Остин, Дж. Л. Слово как действие / Дж. Л. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17 : Теория речевых актов / под ред. И. М. Кобозева. – М : Прогресс, 1986. – С. 22–129.
5. Searle, J. R. Foundations of Illocutionary Logic / J. R. Searle, D. Vanderveken. – Cambridge : Cambridge University Press, 1985. – 227 p.
6. Schmidt, S. J. Texttheorie / S. J. Schmidt // Lexikon der Germanistischen Linguistik / Hrsg. von H. P. Althaus, H. Henne. – Tübingen : Niemeyer, 1973. – S. 233–244.

УДК 811.161.3'367.335.2:811.111'367.335.2

Е. А. Окунева

СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ УСТУПИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЛОЖНОПОДЧИНЁННОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ

В статье рассматривается вопрос о языковых средствах выражения отношений уступительности в сложноподчинённых предложениях белорусского и английского языков. Определяется

структурно-семантическая роль concessивных союзов в изучаемых гипотактических конструкциях. Выявляются семантические особенности уступительности в сложноподчинённых предложениях в зависимости от позиции придаточной части по отношению к главной.

Ключевые слова: *сложноподчинённое предложение, уступительные отношения, concessивные союзы, придаточная часть, гипотактические конструкции.*

Вопрос о языковых средствах выражения concessивных отношений в рамках сложноподчинённых предложений (далее – СПП) является актуальным в современных лингвистических исследованиях. Стремление выявить конкретные показатели связи в СПП уступки в белорусском и английском языках тем более актуально ввиду неопределённости состава данных союзных единиц.

Необходимость изучения языковых средств связи в СПП уступки определяется структурно-семантическим подходом к классификации сложноподчинённых предложений, который превалирует в современной отечественной лингвистике и основы которого были заложены В. А. Богородицким ещё в первой половине XX века [1]. Согласно этому подходу в основу ложатся средства связи главной и придаточной частей: союзы и союзные слова. Именно фактор семантики союза позволил окончательно отделить concessивные СПП от семантически близких причинно-следственных и противительных предложений.

В дальнейшем для номинации языковых средств связи мы будем оперировать терминами «союз», «союзное слово», «аналог», «союзная единица», «коннектор», где под союзными единицами и коннекторами будем рассматривать любые языковые средства, которые служат для связи главной и придаточной частей СПП. Учитывая синтаксический потенциал знаменательных частей речи, очевидна необходимость отходить от морфологической классификации языковых средств связи. Таким образом, под союзом будут пониматься языковые единицы, номинально относящиеся к одноимённой части речи, а те средства связи, которые не могут быть отнесены по ряду признаков к союзам, будут называться их аналогами. Термин «союзное слово» будет использоваться для номинации союзных единиц, выполняющих функцию определённого члена предложения в придаточной части.

Concessивные СПП представляют собой гипотактические конструкции, где ситуация, обозначенная в главной части, противоречит той, которую можно было бы ожидать на основании придаточной

части. При этом обе ситуации находятся в отношениях несовместимости, наблюдается логическая оппозиция между предложенным основанием и реальным следствием. С формальной точки зрения, данные построения имеют бинарную структуру: условие / основание (придаточная часть) и противоречащий ему результат (главная часть). Однако в плане содержания присутствует ещё один конституент, выраженный имплицитно, – ожидаемый результат, логически оправданный представленным условием: *Усхваляванне надавала нам энергіі, і, хаця ноч была халодная, я ўвесь спацеў*. В данном предложении условие «ноч была халодная» предполагает, что говорящий замёрзнет (ожидаемый результат), но реальное следствие «я ўвесь спацеў» обратно ожидаемому. Как видно, наличие третьего компонента, присутствующего невербально, отличает уступительные СПП от причинно-следственных. Именно союз или союзное слово служит не только грамматическим показателем связи, но и обладает семантикой уступительности.

Согласно современной структурно-семантической классификации, concessивные СПП относятся к расчленённым, где придаточная часть коррелирует ко всей главной, а не к одному из её членов. Являясь «главным организующим центром предложения» [2, с. 752], союзы с уступительной семантикой распространяют предикативную основу главной части в целом. Ввиду важности роли concessивных союзов в рассматриваемых конструкциях представляется целесообразным привести описание их структуры и семантики в сопоставляемых языках.

Анализируя труды отечественных и зарубежных лингвистов-синтаксистов, мы обнаруживаем, что состав коннекторов в СПП уступки ещё окончательно не выявлен. Исследователи белорусского синтаксиса основными языковыми показателями уступительности называют союзы *хоць (хаця), хай (няхай), нягледзячы на тое што, дарма што*, сочетаниями местоимений *хто, што, які, колькі* или местоименных наречий *як, дзе, куды, адкуль, што, хто* с усилительной частицей *ні*. Дополнить приведенный список также необходимо союзами *калі, наперакор таму што, не зважаючы на тое што, хіба, ба лазе*. В англоязычной научной литературе помимо союзов и союзных слов *though, although, no matter, while, as, albeit, whereas*, к иным грамматическим показателям связи причисляются *(even) if, whatever, whoever, whenever, wherever, however, irrespective of the fact (that), in spite of the fact (that), despite the fact (that), regardless of the fact (that), notwithstanding the fact (that)* [3, с. 455].

Необходимо отметить, что приведенный список не может рассматриваться в качестве окончательного и может быть дополнен

широким кругом лексических единиц, которые традиционно не относятся к уступительной семантике большинством лингвистов. По мнению В. Ю. Апресян, основным критерием включения той или иной языковой единицы в данный перечень является, в первую очередь, принцип её семантики. Из этого следует, что любую языковую единицу можно назвать уступительной, если её значение близко к значению языковой единицы, безусловно относящейся к уступительным [4, с. 11]. Таким образом, союз *if* ‘если’, традиционно приписываемый к условным, может относиться к уступительным, так как будет синонимичен союзу *although* ‘хотя’ в предложении: *It's a really fast car, if a little expensive*. ‘Это реально быстрая машина, хотя и немного дорогая’.

По морфологической структуре все перечисленные союзные единицы целесообразно классифицировать на следующие группы:

- простые союзы (*simple conjunctions*), или собственно союзы: *хоць (хаця), хай (няхай), хіба, балазе, калі, though, although, while, as, if, albeit*;

- сложные союзы (*compound conjunctions*), или союзные местоимения (*conjunctive pronouns*): *whoever, however, wherever, whatever, whenever*;

- составные союзные единицы (*composite conjunctions*), которые представляют собой предложные, наречные или местоименные сочетания: *нягледзячы на тое што, дарма што, як ні, дзе ні, куды ні, адкуль ні, што ні, хто ні, наперакор таму што, не зважаючы на тое што, no matter, irrespective of the fact (that), in spite of the fact (that), despite the fact (that), regardless of the fact (that), notwithstanding the fact (that)*.

Анализируя количественный состав приведённых подклассов, можно заключить следующее: в обоих языках присутствуют единицы разной морфологической структуры. Отсутствие сложных союзов уступки в белорусском языке компенсируется соответствующими составными союзными единицами *як ні, дзе ні* и т. п. Отличительной чертой некоторых белорусских союзов является их способность функционировать в предложении в расчленённом виде (*нягледзячы на тое што, наперакор таму што, не зважаючы на тое што*): *Ратчу падабаўся той дзікун, нягледзячы на тое, што гэта была жывёла, тупая і выраджаючаяся з кожным пакаленнем*. Для английских союзов такая расчленённость не характерна: *Kelly loved her husband in spite of the fact that he drank too much*. ‘Келли любила своего мужа, несмотря на то, что он слишком много пил’.

При проведении структурно-семантического анализа уступительных СПП автор в значительной степени опирался на положение

придаточной части относительно главной, так как наряду с семантикой союза позиция придаточной части во многом обуславливает семантику всего предложения. Как следствие, были сделаны следующие выводы.

В белорусском языке уступительное значение может осложняться противительным при наличии дополнительных коррелятов в главной части, коими являются противительные союзы *а, але, ды, аднак, затое*, частица *дык*, словосочетание *тым не менш (меней)*: *Хоць быў ужо канец красавіка, а нешта вясна марудзіла*. Параллельное использование обеих скреп привносит в предложение противительную семантику, подчёркивая отличный от ожидаемого результат. Такие уступительно-противительные конструкции также имеют место в английском языке, однако встречаются значительно реже ((*al*)*though ... yet; (al)though ... but*): *Although the students were allowed a fifteen minute break, yet none of them left the room*. 'Хотя студентам позволили сделать пятнадцатиминутный перерыв, тем не менее, никто из них не покинул аудиторию'. Как правило, придаточная часть в данных предложениях находится в препозиции по отношению к главной.

При добавлении к союзу *хоць (хаця)* усилительной частицы *і* конструкция получает дополнительную экспрессивность, акцентируется значение несоответствия, противоречия: *Хоць войт і меў прыяцеляў у асобах Бруя і Біркі і начальніцкае падтрыманне з боку пана Крулеўскага, тым не меней ён часамі адчуваў сваю адзіноту і адарванасць ад грамады*. В английском языке аналогичную функцию выполняет частица *even* 'даже' перед союзом *though* 'хотя': *I can still remember, even though it was so long ago*. 'Я всё ещё помню, даже несмотря на то, что это было так давно'.

Значение подчёркнутого проявления действия, выраженного в придаточной части, могут также придавать составные союзы типа *як ні*. В зависимости от семантики местоименного наречия, входящего в его состав, лингвисты классифицируют уступительные предложения далее на качественно-уступительные (*як ні*), обобщённо-уступительные (*хто ні, што ні*), количественно-уступительные (*колькі ні*), пространственно-уступительные (*дзе ні, куды ні, адкуль ні*), уступительно-временные (*калі ні*) [5, с. 12]. Эквивалентами данным союзам в английском языке являются союзные местоимения *however, whoever, whatever, wherever, whenever*, а также *no matter* в связке с относительными местоимениями *how, what* и др. Примечательно, что уступительные конструкции с такими союзами могут совмещать со значением высокой степени проявления действия сему допущения

(реального или гипотетического): *Whatever your problems are, they can't be worse than mine*. 'Какими бы не были твои проблемы, они не могут быть хуже моих'. Ситуация, выраженная в придаточной части, не противоречит ситуации в главной, а лишь предлагает неопределённое количество возможностей. Уступительные предложения со значением гипотетического допущения репрезентируют нереальное, гипотетическое условие в придаточной части: *However much advice you give him, he does exactly what he wants*. 'Сколько бы ты не давал ему советов, он всё равно делает, что хочет' [3, с. 457]. Таким образом, в придаточной части имплицитно выражено значение предположения ситуации, не имеющей места в действительности. В усиительно-уступительных конструкциях белорусского языка придаточная часть может стоять как в препозиции, так и в постпозиции; для английского языка характерно в большей степени препозиционное положение, нежели постпозиционное.

Концессивные придаточные в интерпозиции в белорусском и английском языках наименее употребительны и сравнимы по значению с вводными предложениями. Привносимый ими характер добавочного замечания, комментария нивелирует важность основания / условия, которое они выражают, и акцентирует внимание говорящего на основной мысли: *Зрэшты, сядзібу нашу – дарма што не быў столькі год – я пазнаў бы, здаецца, і вобмацкам*; *When through with his day's work, though his bones ached and his eyes were drowsy, he seldom went to sleep without first studying awhile*. 'Когда он заканчивал всё работу за день, хотя его кости и болели, а глаза слипались, он редко шёл спать, не уделив внимания учёбе'.

Подводя итоги всему вышеизложенному, необходимо отметить, что концессивные СПП относятся к сложным конструкциям, как в формальном, так и в содержательном плане. Центральную роль в их структуре и семантике играют союзы, во многом определяющие значение уступительности в рамках предложения. Проведенное исследование позволило выявить ряд особенностей, характерных в равной степени для сопоставляемых языков. Результаты анализа указывают на эквивалентность уступительных структур в плане содержания в обоих языках, специфические черты ограничиваются планом выражения.

Список использованной литературы

1. Богородицкий, В. А. Общая грамматика русского языка / В. А. Богородицкий. – М.–Л., 1935. – 356 с.

2. Современный русский язык: Учеб. для филол. спец. ун-тов / В. А. Белошапкова [и др.]. – М.: Высш. шк., 1989. – 800 с.

3. Грамматика английского языка: Морфология. Синтаксис / Н. А. Кобрина [и др.]. – СПб.: Издательство «Союз», 2002. – 496 с.

4. Апресян, В. Ю. Уступительность: механизмы образования и взаимодействия сложных значений в языке / В. Ю. Апресян. – М. : Языки славянской культуры, 2015. – 288 с.

5. Золинова, Е. В. Функционально-семантические особенности сложноподчинённых предложений уступительного типа в публицистическом стиле русского и английского языков : автореф. ... дис. канд. филол. наук : 10.02.01 / Золинова Елена Вадимовна ; Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. – Ярославль, 2009. – 20 с.

УДК 811.111'42'38'271:001

О. Н. Чалова

ТАКТИКА ЗАВЕРШЕНИЯ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В НАУЧНОМ ДИАЛОГЕ

Работа посвящена выявлению особенностей реализации тактики завершения речевого взаимодействия в англоязычном научном диалоге. Устанавливаются приемы, способствующие осуществлению данной тактики: оценки, предоставления последнего слова, благодарности, благопожелания и другие ходы. В заключении формулируется вывод о преимущественно этикетном характере реализации рассматриваемой тактики в научном диалоге.

Ключевые слова: научный диалог, речевое взаимодействие, речевая тактика, завершение обсуждения, речевой этикет.

Устное диалогическое общение является одной из самых востребованных областей лингвистики, прежде всего в силу своей первичности (статуса базовой / исходной формы коммуникации), на которую указывал еще Л. В. Щерба в своей работе «Восточно-лужицкое наречие» (1915 г.). Наиболее активное изучение устной диалогической речи прослеживается начиная со второй половины XX века, в результате чего обосновываются идеи инстинктивности реплицирования (Л. П. Якубинский и др.), диалогизма языка

(М. М. Бахтин) и др. В настоящее время устный диалог исследуется с точки зрения эффективности его протекания (Н. Д. Арутюнова, Г. Р. Власян, Л. Р. Дускаева, Л. Л. Федорова и др.), механизмов и условий порождения ответных реплик, а также характера связи между ними (Е. В. Падучева, Н. Д. Арутюнова, А. Н. Баранов, Г. Е. Крейдлин и др.) и др.

Несмотря на определенные достижения лингвистов, в теории диалога остается нерешенным целый ряд вопросов, касающихся организации и развития диалогической коммуникации. К их числу относится и вопрос управления речевым взаимодействием, в частности процессами его инициации и завершения. В данной статье мы занялись исследованием особенностей завершения разговора как одной из тактик контроля над ходом общения, а также выявлением реализующих ее приемов. Актуальность решения такой задачи обусловлена перспективностью изучения проблемы эффективности речевого взаимодействия коммуникантов.

Особую значимость тактика завершения речевого взаимодействия приобретает в официальных, институциональных типах и видах дискурса, к которым относится и научный диалог, что и предопределило его выбор в качестве объекта нашего анализа. Понимая под научным диалогом обмен репликами ученых на научном форуме любого формата, а под речевой тактикой – одно или несколько речевых действий, которые способствуют достижению определенной коммуникативной цели [1, с. 110], мы обратились к анализу реализации тактики завершения речевого взаимодействия в научном диалоге. Материалом исследования послужили стенограммы современных научных дискуссий медицинской направленности на английском языке.

Как показал проведенный анализ, в научном диалоге к числу наиболее актуальных приемов (коммуникативных ходов) осуществления указанной тактики относятся следующие.

1. Этикетные ходы.

В научном диалоге наиболее востребованными этикетными ходами, репрезентирующими тактику завершения общения, являются акты благодарности, прощания, благопожелания и извинения. Автором таких реплик может стать любой участник взаимодействия (модератор обсуждения, основной докладчик / аргументатор или другой коммуникант), однако обычно инициатива принадлежит модератору общения.

Акты благодарности, используемые с целью маркирования окончания обсуждения, всегда имеют ретроспективную направленность и могут сопровождаться указанием на поводы для признательности

(*Thank you **for participating** today. Thanks **for coming**. Thanks to Gabriele, June, and Nico, and of course to Tobias **for organizing this session***), а также ссылкой на адресата (*Thanks **everyone**. Thank you **June and Nico**. **Frank**, thanks so much for leading today's discussion*).

Особенностью актов прощания (*Good-bye. See you all later. Cheers!*) как финальных речевых действий в научном диалоге является их групповой характер, то есть способность образовывать целые цепочки реплик, направленные на разрывание коммуникативного контакта, первая из которых является иницилирующей, а последующие – реактивными: (1): ***Bye Nilufer, thanks for coming.*** – (2): *Thanks, Nilufer. Thanks to everyone for participating. **Bye!*** – (3): *Nice discussion, **bye**.*

Акты благопожелания как этикетные речевые действия, направленные на пожелание адресату успеха и добра, используются с целью завершения научного диалога довольно редко, несмотря на высокую степень ритуализованности изучаемого вида общения:

*Thank you, and **have a wonderful holiday**.*

*Okay, I think this was it. We should all stay in contact. **Have a pleasant dinner and lunch** with lots or little cholesterol, just as you like it.*

Как видно из примеров, акты благопожелания в научном диалоге снижают уровень официальности коммуникации, создают эффект более свободного и непринужденного общения.

Что же касается актов извинения, то на этапе завершения обсуждения они, во-первых, отличаются конвенциональным характером (являются этикетными / ритуальными действиями, а не извинениями по существу), во-вторых, имеют ретроспективную ориентацию (компенсируют причиненный ранее вред / ущерб), в-третьих, обычно связаны с выражением сожаления по поводу возникших технических неполадок и, в-четвертых, представлены в научном диалоге весьма слабо (***Sorry for all the trouble folks had with the software today***).

Таким образом, наиболее значимыми для маркирования окончания англоязычного научного диалога являются речевые акты благодарности и прощания как церемониальные реплики, усиливающие степень формальности речевого взаимодействия.

2. Оценка обсуждения.

С целью завершения обсуждения в рассматриваемом виде общения могут использоваться оценочные действия, направленные на акцентирование положительных сторон обсуждения и характеризующие состоявшуюся встречу в самом общем плане:

*Thanks to everyone for an **interesting discussion!***

*I want to thank everyone for participating in a **very useful discussion**.*

*Thanks to all of you for participating in this **very lively discussion!***

*Thank you for an **excellent discussion.***

*Thanks for the chat. **It was fun.***

По сути, эти оценочные реплики также относятся к классу речевых этикетных, цель которых состоит не только в «делимитации коммуникативного взаимодействия» (термин И. Н. Борисовой [2]), но и в проявлении любезности по отношению к окружающим. Однако в данной работе оценочные реплики рассматриваются в качестве отдельного класса сообщений именно в силу своей аксиологической направленности, не свойственной традиционным этикетным речевым актам.

3. Напоминание об истечении времени, отводимого на обсуждение.

Еще одним приемом завершения взаимодействия в англоязычном научном диалоге выступают напоминания о необходимости свернуть обсуждение в силу ограниченного времени, отводимого на дискуссию. Автором таких реплик обычно выступает модератор встречи:

*We're at **the end of our hour.***

*Our **hour is up.***

*We've **run over the hour**, so I would like to thank you all very much for attending.*

*We're **beyond the end of the hour.***

Как показывают наблюдения, ссылки на истечение времени служат вполне действенным способом маркирования окончания коммуникативного взаимодействия и пресечения речевой активности коммуникантов, то есть редко сменяются репликами, направленными на продолжение коммуникации.

4. Предоставление последнего слова.

Сигналом завершения обсуждения служат и реплики наподобие:

*Please make any **last** comments now that can be posted to Bart.*

*I want to invite everyone to make a **closing** statement.*

*Any **last** thought – other than frogs and flies.*

*Any **final** remarks?*

Автором подобных сообщений обычно выступает модератор встречи. Их специфика заключается в том, что они редко сменяются содержательно насыщенной репликой. Исключения составляют сообщения, обращенные к конкретному коммуниканту (**Sam**, you get the **final** word). Если же сообщения, сигнализирующие о готовности модератора предоставить последнее слово, ориентированы на коллективного адресата (Any **closing** remarks?), то их иницирующая / стимулирующая способность резко снижается.

5. Обсуждение плана дальнейших действий и последующих встреч.

В качестве маркера окончания речевого взаимодействия используются и ссылки на последующие встречи, в отдельных случаях сопровождаемые обсуждением предстоящей повестки дня или выражением надежды на успешность обсуждения, ср.:

Our next live chat is December 11 at noon, EST. We'll be discussing hypotheses of ApoE's role in AD risk.

Our next live journal club is next Thursday, 4–5 PM EST, with Rachael Neve, Nick Robakis and Dennis Selkoe. Should be another lively event!

My best regards to all of you. See you at the next live discussion.

Stop in next week, Friday (13th) for our next live event!

Конечно, указанными приемами специфика реализации тактики завершения обсуждения в научном диалоге не ограничивается. Так, окончанию дискуссии могут способствовать, например, указания на исчерпанность темы (*It appears we are all out of words for the time being. Thank you all very much for taking part in today's discussion*) или рефлексивные ходы наподобие *I learned quite a bit*. Однако они имеют невысокий удельный вес в изучаемой разновидности коммуникации и не отличаются разнообразием.

В заключение отметим, что актуальные для научного диалога приемы реализации тактики окончания речевого взаимодействия нередко используются совместно, вступая в различные комбинации:

Thank you again to all of our participants. We are still far away from any definitive answers. Maybe at our next discussion well have the problem of AD solved!

Так, в примере выше сочетаются два основных приема: благодарности (*Thank you again to all of our participants*) и ссылки на следующую встречу в сочетании с надеждой на успешность решения обсуждаемой проблемы (*Maybe at our next discussion well have the problem of AD solved!*).

Таким образом, тактика завершения обсуждения в научном диалоге имеет эксплицитную реализацию. Экспликация может осуществляться как посредством этикетных коммуникативных ходов (благодарности, прощания, благопожелания и извинения), так и других приемов (оценки, напоминания об истечении времени, предоставления последнего слова, ссылок на последующие встречи и нек. др.), которые часто сочетаются друг с другом. Среди выделенных приемов особое место занимают акты благодарности и прощания, которые являются неотъемлемым компонентом рассматриваемой тактики в англоязычном научном диалоге.

Список использованной литературы

1. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – М. : ЛКИ, 2008. – 284 с.
2. Борисова, И. Н. Русский разговорный диалог : структура и динамика / И. Н. Борисова. – М. : URSS : Ленанд, 2005. – 317 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Аверьянова В. В.</i> Создание подстановочных лексических упражнений с помощью ресурсов искусственного интеллекта....	3
<i>Гуд В. Г., Вильковская Е. В.</i> Информационные технологии в профессиональной подготовке специалиста языкового профиля.	8
<i>Дударь Е. В., Шеремет О. И.</i> Использование искусственного интеллекта в обучении лексике английского языка в вузе	14
<i>Карebo О. Н., Тихоненко Н. Е.</i> Социокультурная компетенция как обязательный компонент языкового образования.....	19
<i>Маслюкова Д. Ю.</i> Использование современных цифровых инструментов в подготовке к занятиям по английскому языку	24
<i>Хорсун И. А.</i> Групповая работа как эффективный метод обучения грамматике английского языка	29
<i>Шеремет О. И., Дударь Е. В.</i> Формирование умений профессионального общения при обучении иностранному языку в вузе	32

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

<i>Ветошкина К. Н.</i> Теоретические подходы к определению сторителлинга в медийном дискурсе.....	37
<i>Гаврилова Д. А.</i> Медийный дискурс в условиях глобализации: влияние на жанровую стратификацию	43
<i>Данченко А. В.</i> Этимология и исторические предпосылки аббревиатур, сленгизмов и жаргонизмов.....	48
<i>Дробышевская Л. И.</i> Категория интерактивности в современном медиадискурсе (на материале белорусских и американских периодических изданий)	54
<i>Киценко Т. С., Хорсун И. А.</i> Трансформация английского языка в эпоху развитой цифровой коммуникации.....	58
<i>Колоцей С. Н.</i> Паремии в аспекте функциональной перспективы (на материале французского языка).....	63

Кулаженко Ю. В. Проблемы дефиниции и разновидности образовательного сетевого дискурса	68
Куприянчик Т. В. Трудности перевода: прагматический аспект..	74
Мизун Е. А. Речевые акты угрозы и предупреждения в педагогическом дискурсе	79
Окунева Е. А. Средства реализации уступительных отношений в сложноподчинённом предложении	85
Чалова О. Н. Тактика завершения речевого взаимодействия в научном диалоге.....	91

Научное издание

**ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Сборник научных статей

Основан в 2009 году

Выпуск 14

Подписано в печать 25.11.2025. Формат 60х84 1/16.
Бумага офсетная. Ризография.
Усл. печ. л. 5,81. Уч.-изд. л. 6,35.
Тираж 10 экз. Заказ 661.

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.

