

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ**  
**ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ**  
**ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*Научно-практический периодический журнал*

Том 17, № 2 ♦ 2023

Новосибирск

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 17, № 2 ♦ 2023



Журнал Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков/

Topical issues of philology and methods of foreign language teaching зарегистрирован

Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий

и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-77606 от 31 декабря 2019 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке

и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

## Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

## Главный редактор

### Коскина Екатерина Алексеевна

канд. пед. наук, доц., декан факультета иностранных языков, проф. кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

## Заместитель главного редактора

### Лисица Инна Валерьевна

канд. филол. наук, доц., доц. кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

ISSN 2542-1549

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2023

Все права защищены

Журнал основан в 2006 г.

Выходит 2 раза в год

Электронная верстка – И. Т. Ильюк

Редактор – И. Ю. Баранов

Адрес редакции, издательства и типографии:

630126, г. Новосибирск,

ул. Вилойская, 28, т. (383)244-03-92

### Баграмова Нина Витальевна

д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики обучения иностранным языкам, почетный профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

### Жетписбаева Бахытгуль Асылбековна

д-р пед. наук, проф., почетный профессор Инновационного Евразийского университета, проректор по стратегическому развитию, Карагандинский университет им. академика Е. А. Букетова, Караганда, Республика Казахстан

### Кретова Лариса Николаевна

канд. филол. наук, доц., зав. кафедрой английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

### Мельничук Марина Владимировна

канд. пед. наук, д-р экон. наук, проф., руководитель Департамента английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

### Соболева Елена Александровна

канд. пед. наук, доц., доц. кафедры иностранных языков и методики их преподавания, Армавирский государственный педагогический университет, Армавир, Россия

### Тлеужанова Гульназ Кошкимбаевна

канд. пед. наук, ассоциированный профессор, декан факультета иностранных языков, Карагандинский университет им. академика Е. А. Букетова, Караганда, Республика Казахстан

### Томашева Ирина Владимировна

канд. филол. наук, доц., и. о. зав. кафедрой иностранных языков и методики их преподавания, Армавирский государственный педагогический университет, Армавир, Россия

### Чернобров Алексей Александрович

д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Печать цифровая. Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 17,8. Уч.-изд. л. 14,5.

Тираж 1000 экз. Заказ № 28.

Формат 70×108/16.

Цена свободная.

Дата выхода в свет 18.04.2023

Отпечатано в Издательстве НГПУ.

NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

**TOPICAL ISSUES**  
**OF PHILOLOGY AND METHODS**  
**OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

*Scientific-practical periodical journal*

Volume 17, no. 2 ♦ 2023

Novosibirsk

# TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 17, no. 2 ♦ 2023



The journal Topical issues of philology and methods of foreign language teaching is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FC77-77606 from December, 31th, 2019  
The journal is listed in the catalogue of the Scientific e-library and included in the data base of the Russian Index of Scientific Citing (RISC)

## Founder:

Federal State Educational Institution of Higher Education «Novosibirsk State Pedagogical University»

## Editor-in-chief

### Ekaterina Alekseevna Kostina

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Dean of the Foreign Languages Department, Prof. of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

## Assistant to the Editor-in-chief

### Inna Valerievna Lisitsa

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

## Editorial Board

### Nina Vitalyevna Bagramova

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof. of Department of Foreign Language Teaching Methods, Distinguished Prof., Herzen State Pedagogical University of Russia, *St. Petersburg, Russia*

### Bakhytgul Asylbekovna Zhetpisbayeva

Dr. Sci. (Pedag.), Prof.; Honorary Prof., Innovative University of Eurasia; Vice-Chancellor on Strategic Development, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, *Karaganda, Kazakhstan*

### Larisa Nikolaevna Kretova

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Head of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

### Marina Vladimirovna Melnichuk

Cand. Sci. (Pedag.), Dr. Sci. (Economics), Prof., Head of the Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, *Moscow, Russia*

### Elena Alexandrovna Soboleva

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Armavir State Pedagogical University, *Armavir, Russia*

### Gulnaz Koshkimbayevna Tleuzhanova

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Dean of the Foreign Languages Department, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, *Karaganda, Kazakhstan*

### Irina Vladimirovna Tomasheva

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Head of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Armavir State Pedagogical University, *Armavir, Russia*

### Alexey Aleksandrovich Chernobrov

Dr. Sci. (Philol.), Prof., Prof. of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

ISSN 2542-1549

© FSBEI HE “NSPU”, 2023  
All rights reserved

The journal has been published since 2006  
2 volumes a year  
Electronic make-up operator – I. T. Ilyuk  
Editor – I. Yu. Baranov  
Editors address, publisher and printing house:  
630126, Novosibirsk,  
Vilyuiskaya, 28, t. (383)244-03-92

Printing digital. Offset paper  
Printer's sheets: 17,8. Publisher's sheets: 14,5.  
Circulation 1000 issues. Order № 28.  
Format 70×108/16  
Release date 18.04.2023  
Printed in NSPU

# СОДЕРЖАНИЕ

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

<b>Балакин С. В.</b> (Екатеринбург, Россия) Влияние атомарных предикатов на развитие глагольных систем французского, испанского и португальского языков .....	9
<b>Гетман А. А.</b> (Новосибирск, Россия) Многослойность концепта MADNESS в английской лингвокультуре.....	15
<b>Зубарева Е. О.</b> (Пермь, Россия) Актуализация концепта МИГРАЦИЯ в языковом сознании носителей русского языка: сравнительный анализ данных 2018 и 2022 гг. (на материале свободного ассоциативного эксперимента).....	21
<b>Кобелев В. А.</b> (Новосибирск, Россия) Нулевая ступень аблаута как источник для образования древнегерманских существительных с инактивным значением .....	28
<b>Лисица И. В.</b> (Новосибирск, Россия) Проблемы сохранения индивидуального стиля автора в художественном переводе .....	35
<b>Лобина Ю. А.</b> (Ульяновск, Россия) Прагматика новых маркеров ренарратива: результаты и перспективы исследований .....	41
<b>Сюткина Н. П.</b> (Пермь, Россия) Эмотивный компонент как составляющая функционального потенциала каузативного глагола .....	50
<b>Тернопол Т. В.</b> (Ярославль, Россия) Функции образа сада в детективах А. Кристи.....	58
<b>Цепкова А. В., Шаравара Н. О.</b> (Новосибирск, Россия) Символика хронотопа в романе Моника Али «Untold Story».....	65
<b>Ширяева Н. А.</b> (Новосибирск, Россия) Исследование лексико-грамматических средств выражения языковых личностей американских президентов (на материале публицистических речей Б. Обамы, Д. Трампа и Д. Байдена).....	74
<b>Смакотина Н. А.</b> (Новосибирск, Россия) Таксономия языка информационной войны (на материале англоязычных политических публичных выступлений) .....	83
<b>Афанасьева А. А.</b> (Пермь, Россия) Амбивалентность в функционировании эмотивных каузативов .....	91
<b>Дмитриенко Е. В.</b> (Новосибирск, Россия) Межъязыковая интерференция и терминологическая дифференциация .....	97
<b>Ивлева А. А.</b> (Новосибирск, Россия) Классификация ошибок студентов-лингвистов при переводе гендерно-нейтральной и гендерно-специфицированной лексики.....	104
<b>Царенко Н. М.</b> (Ярославль, Россия) Дискурсивный маркер как прагматический индикатор влога (на примере английского языка) .....	112
<b>Оладеле А. А.</b> (Новосибирск, Россия) Формирование терминологии в области информационных технологий и компьютерной лингвистики.....	118

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<b>Бобыкина И. А., Гутова А. С.</b> (Челябинск, Россия) Развитие способности обучающихся вуза к деловой иноязычной коммуникации в устной форме с помощью метода проектов .....	124
<b>Ковалевич Е. П., Томашева И. В.</b> (Армавир, Россия) Формирование некоторых аспектов функциональной грамотности в процессе обучения студентов педагогического вуза иностранным языкам.....	131

<b>Николаева Н. Н.</b> (Москва, Россия) Разработка дисциплины «Академический английский язык (Academic English)» для магистров российских вузов .....	137
<b>Хорошилова С. П.</b> (Новосибирск, Россия) Задание «Вызов себе» как способ работы со страхом публичных выступлений.....	145
<b>Берсанова С. Ю.</b> (Новосибирск, Россия) Компетенция делового общения. Понятие. Сущность.....	152
<b>Бородина Т. Ф.</b> (Елабуга, Россия) Особенности оценивания заданий на креативность на занятиях по иностранному языку .....	157
<b>Копейкина Н. В.</b> (Москва, Россия) Способы борьбы с эмоциональным выгоранием среди преподавателей высшей школы .....	163
<b>Макаренко Л. А.</b> (Новосибирск, Россия) Реализация принципа наглядности в обучении иероглифике китайского языка .....	170
<b>Раубо К. В.</b> (Новосибирск, Россия) Специфика применения технологии майндмэппинга в процессе обучения грамматике китайского языка .....	177
<b>Соболева Ж. С.</b> (Новосибирск, Россия) Возможности цифровой языковой образовательной среды при обучении китайскому языку.....	183
<b>Саутина Е. Д.</b> (Новосибирск, Россия) Применение технологии «Перевернутый класс» при обучении грамматическому материалу обучающихся старших классов .....	189
<b>Кшеневская У. Л.</b> (Новосибирск, Россия) Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка .....	198

# CONTENTS

---

## TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY

<b>Balakin S. V.</b> (Yekaterinburg, Russia) Atomic predicate influence on the development of French, Spanish and Portuguese verb systems .....	9
<b>Getman A. A.</b> (Novosibirsk, Russia) Multilayer nature of the concept MADNESS in the English linguoculture .....	15
<b>Zubareva E. O.</b> (Perm, Russia) Actualization of the concept MIGRATION in the linguistic consciousness of native Russian speakers: comparative analysis of data from 2018 and 2022 (based on the material of a free associative experiment) .....	21
<b>Kobelev V. A.</b> (Novosibirsk, Russia) Zero ablaut grade as a source for the formation of the old Germanic nouns with an inactive meaning .....	28
<b>Lisitsa I. V.</b> (Novosibirsk, Russia) Problems of preserving the author's individual style in literary translation .....	35
<b>Lobina Yu. A.</b> (Ulyanovsk, Russia) Pragmatics of new markers of renarrative: findings and new avenues in research .....	41
<b>Syutkina N. P.</b> (Perm, Russia) Emotive component as an aspect of the functional potential of a causative verb .....	50
<b>Ternopol T. V.</b> (Yaroslavl, Russia) The functions of garden imagery in A. Christie's crime fiction .....	58
<b>Tsepkova A. V., Sharavara N. O.</b> (Novosibirsk, Russia) Symbolism of chronotope in Monica Ali's "Untold Story" .....	65
<b>Shiryaeva N. A.</b> (Novosibirsk, Russia) The study of lexical and grammatical means of expressing the linguistic personalities of American presidents (based on the material of speeches by B. Obama, D. Trump and D. Biden) .....	74
<b>Smakotina N. A.</b> (Novosibirsk, Russia) Taxonomy of the language of information war (based on English political public speeches) .....	83
<b>Afanaseva A. A.</b> (Perm, Russia) Ambivalence in the functioning of emotional causatives .....	91
<b>Dmitrienko E. V.</b> (Novosibirsk, Russia) Interlingual interference and terminological differentiation .....	97
<b>Ivleva A. A.</b> (Novosibirsk, Russia) Classification of students' mistakes which occur during translating gender-neutral and gender-specified vocabulary .....	104
<b>Tsarenko N. M.</b> (Yaroslavl, Russia) Discursive marker as a pragmatic indicator of a vlog (on the example of the English language) .....	112
<b>Oladele A. A.</b> (Novosibirsk, Russia) Formation of terminology in information technology and computational linguistics .....	118

## TOPICAL ISSUES OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING

<b>Bobykina I. A., Gutova A. S.</b> (Chelyabinsk, Russia) Development of the ability of university students to business foreign language communication orally using the project method .....	124
<b>Kovalevich E. P., Tomasheva I. V.</b> (Armavir, Russia) Forming aspects of functional literacy while teaching foreign languages at pedagogical university .....	131
<b>Nikolaeva N. N.</b> (Moscow, Russia) Development of vaster's degree discipline "English for Academic Purposes" at Russian university .....	137

<b>Khoroshilova S. P.</b> (Novosibirsk, Russia) The task «Challenge yourself» as a means to work with the fear of public speaking .....	145
<b>Bersanova S. Y.</b> (Novosibirsk, Russia) The competence of business communication. The definition and essence .....	152
<b>Borodina T. F.</b> (Elabuga, Russia) Assessment of creativity tasks in teaching a foreign language .....	157
<b>Kopeikina N. V.</b> (Moscow, Russia) Burnout among university teachers and ways of preventing it.....	163
<b>Makarenko L. A.</b> (Novosibirsk, Russia) Implementation of the visualization principle in Chinese characters teaching.....	170
<b>Raubo K. V.</b> (Novosibirsk, Russia) The specifics of using Mind Mapping Technology in the process of teaching Chinese grammar .....	177
<b>Soboleva Zh. S.</b> (Novosibirsk, Russia) Possibilities of the digital language educational environment in Chinese language teaching process .....	183
<b>Sautina E. D.</b> (Novosibirsk, Russia) The use of the “Flipped Classroom” technology in teaching grammatical material to high school students.....	189
<b>Kshenovskaya U. L.</b> (Novosibirsk, Russia) Developing functional literacy in EFL classroom .....	198



Обзорная статья  
УДК 811

## Влияние атомарных предикатов на развитие глагольных систем французского, испанского и португальского языков

*Сергей Владимирович Балакин*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Уральский государственный университет путей сообщения, Екатеринбург, Россия

*Аннотация.* В статье исследуются атомарные предикаты, влияющие на развитие системы глаголов во французском, испанском и португальском языках. Основными атомарными предикатами являются предикаты акциональности, посессивности и существования. Они влияют на развитие системы вспомогательных глаголов, на семантику конкретного глагола и на возможность употреблять глагол в нехарактерном для него контексте.

*Ключевые слова:* система времен, вспомогательный глагол, французский язык, португальский язык, испанский язык.

*Для цитирования:* Балакин С. В. Влияние атомарных предикатов на развитие глагольных систем французского, испанского и португальского языков // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 9–14.

Review article

## Atomic predicate influence on the development of French, Spanish and Portuguese verb systems

*Sergei V. Balakin*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Ural State University of Railway Transport, Yekaterinburg, Russia

*Abstract.* The article has presented the atomic predicates that have an impact on the development of the verb system in French, Spanish and Portuguese. The main atomic predicates are the predicates that mostly express the meaning of actionality, possessiveness, and existence. These predicates have an impact on the development of auxiliary verbs, the semantics of a particular verb, and the ability to use the verb in an uncharacteristic context.

*Keywords:* tenses, auxiliary, the French Language, the Portuguese Language, the Spanish Language.

*For citation:* Balakin S. V. Atomic predicate influence on the development of French, Spanish and Portuguese verb systems. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 9–14. (In Russ.)

Немаловажную роль на развитие глагольной системы романских языков оказывают системообразующие элементы, входящие в глубинную структуру глаголов. Внутренняя структура

романского глагола характеризуется наличием атомарных предикатов, которые отражают первичную и вторую концептуализацию ситуаций внеязыковой действительности. Прежде всего интерес

представляют процесс и результат вторичной концептуализации, при которой наблюдаются как изменения на морфологическом уровне системы вспомогательного глагола в романских языках, так и изменения семантики конкретного глагола или его окказиональное употребление в несвойственном ему контексте.

Исследование показывает, что количество атомарных предикатов ограничено. Это связано со способностью человеческого сознания определять наиболее важные пространственно-временные параметры внеязыковой действительности, отодвигая на второй план дополнительные или второстепенные. Как показывает исследование, атомарные предикаты, участвующие в концептуализации значимых пространственно-временных параметров для франко-, испано- и португалоговорящих, – это предикаты существования, посессивности и акциональности.

Как было сказано выше, атомарные предикаты влияют на развитие системы времен и на развитие лексической системы романских глаголов [6]. При этом наблюдаются противоположные пути: при развитии системы времен происходит процесс, при котором атомарные предикаты лишаются дополнительных аргументов; при процессах развития лексической системы в большинстве случаев атомарным предикатам необходимы дополнительные аргументы. Перечисленные предикаты актуализируются в основных глаголах. Так, предикат существования выражен, как правило, посредством глаголов *être/estar/ser*; предикат посессивности глаголами *avoir/tenir/ter*, акциональность актуализируется в глаголах *faire/hacer/fazer*.

Итак, за счет того, что атомарный предикат лишается дополнительного аргумента, происходит абстрагирование глагола, актуализирующего тот или иной предикат, что дает возможность «использовать» этот глагол в качестве вспомогательного.

Для системы романского глагола устойчивым предикатом при формировании временных форм (за исключением настоящего времени) служит предикат посессивности. Так, для прошедших времен характерно употребление в качестве вспомогательного глагола *avoir/haber/haver* [3, с. 20]. Однако в испанском и португальском языках намечается тенденция использовать другие вспомогательные глаголы, в рамках категории посессивности. Процесс изменения в системе вспомогательных глаголов осуществляется с различными скоростями. Во французском языке не наблюдается смена вспомогательного глагола: установившееся «господство» глагола посессивности *avoir* остается неизменным и участвует в образовании прошедших времен [4, с. 234]. Ср.:

*Le groupe LR à l'Assemblée a prévenu samedi qu'il votera contre le projet de loi d'accélération des énergies renouvelables, qu'il juge "inutile" et accordant des "avantages injustifiés" à la filière éolienne* [9].

*Pour le groupe LR, "il aurait mieux fallu d'abord réviser la programmation pluriannuelle de l'énergie, relancer le nucléaire, réformer le marché européen de l'électricité"* [9].

В португальском языке наметившийся процесс смены вспомогательного глагола практически завершается: глагол *haver* окончательно уступает свои позиции глаголу *ter*. Этот процесс оказался возможным благодаря постепенной утрате глагола *ter* основных аргументов категории посессивности. Ср.:

– *Os ardinas têm estado a apregoá-la na praça – respondeu. – Ouvi-os na sala de jantar* [12].

– *Sofri um choque emocional de que jamais recuperarei – disse. – É tudo questão de semanas. Mas tudo bem! A vida tem sido agradável* [12].

Испанский язык занимает срединное положение: при явной тенденции глаго-

ла *haver* сохранять свои доминирующие положения, глагол *tener* начинает выражать грамматическое значение, вытесняя постепенно *haver*. А. Малиновски пишет, что глагол *tener* прежде всего встречается в вопросительных и отрицательных контекстах. Автор приводит следующие примеры:

*No lo tengo visto hasta agora entre los clientes de mi tante.*

*Tiene sintido esta palavra?* [11, с. 212].

Подобный процесс многие ученые называют промежуточной стадией между результативом и перфектом при особой стадии грамматикализации полноценных глаголов [10; 13, с. 419]. Ср.:

*Estoy de acuerdo, y yo ya tengo hablado con Otis respecto* [8].

Общим для всех трех романских языков является процесс перефокусировки атомарных предикатов, участвующих в формировании будущих времен: атомарный предикат акциональности начинает доминировать над предикатом посессивности. На языковом уровне в результате перефокусировки происходит смена плана выражения: конструкция *habeo infinitivo*, которая трансформировалась в глагольные окончания времен *Futur Simple*, *Futuro Simple*, начинает уступать перефразе *aller infinitif*, *ir infinitivo*, *ir a infinitivo*. Ср.:

*Aspas sobre ir al Mundial: "La esperanza es lo último que se pierde, voy a tratar de hacerlo lo mejor posible y a ver si tengo suerte"* [12].

*Confrontée à la flambée des prix de l'électricité, l'aciérie nordiste tournera au ralenti jusqu'à la fin de l'année, mais mise sur le marché automobile allemand, qui va imposer l'utilisation d'acier "vert"* [9].

– *Sim. Foi bom termo-nos encontrado – replicou Hyde. – A propósito, vou dar-lhe o meu endereço* [12].

Атомарные предикаты также влияют на развитие лексической системы языка. Здесь подобные предикаты, напротив, обнаруживают свойство связывать

аргументы, отражающие концептуализацию внеязыковой действительности. При этом аргументы, как показывает концептуально-репрезентативный метод, разработанный Н. А. Бесединой [2, с. 8], могут быть двух видов: аргументы, непосредственно участвующие в образовании концептуальной основы для новой языковой единицы, и «вспомогательные» аргументы, которые актуализируют дополнительную категорию, если происходит концептуализация более сложной внеязыковой ситуации, но при этом остаются эксплицитно не выраженными. То есть атомарные предикаты являются предикатами первого порядка, при котором они способны без дополнительных вспомогательных аргументов связывать аргументы концептуальной системы. Например, атомарный предикат акциональности *faire* на пропозициональном уровне обладает свойством придания субстантивированным и статическим актантам статуса акциональности. В результате второй актант, выражаемый субстантивом, за счет когнитивного механизма «концептуальное наследование» принимает глагольную форму. Например, *culbuter = faire une culbute*; *muser = faire un bruit sourd à bouche fermée*; *commercer = faire du commerce*; *cauchemarder = faire des cauchemars*. То же самое можно сказать и про атомарные предикаты существования. Ср.: *avoisinner = être dans le voisinage*; *copiner = avoir des relations de camaraderie* [7].

Наблюдаются случаи, при которых атомарным предикатам «не хватает» должного количества аргументов. В этом случае атомарные предикаты получают статус предикатов первого порядка. Это явление заключается в том, что процесс концептуализации простейших ситуаций отличается от ситуаций более сложных [5, с. 154].

Наибольшую частотность в качестве предиката первого порядка показывает

предикат акциональности, что связано с кинетическими особенностями внеязыковой действительности. Таким образом, во всех трех исследуемых языках атомарный предикат акциональности *faire/hacer/fazer* может служить предикатом первого порядка для акциональности движения тела в пространстве для последующего его локализации в пространстве: *faire – mettre, hacer – poner, fazer – pôr*.

Например, *armer/armar = mettre en état d'une armature / pôr no instrumento de defesa, accoucher* (3-й порядок) = *donner la naissance* (2-й порядок) = *mettre en possession de* (1-й порядок); *essayer* (3-й порядок) = *soumettre à une ou des opérations pour voir si elle répond aux caractères qu'elle doit avoir* (2-й порядок) = *mettre dans un état de dépendance, ramener à l'obéissance* (1-й порядок); *boxer* (3-й порядок) = *pratiquer la boxer* (2-й порядок) = *mettre à exécution (en pratique); pousser* (3-й порядок) = *soumettre à une force agissant par pression ou par choc et permettent de mettre en mouvement et de déplacer dans une direction* (2-й порядок) = *mettre en possession de* (1-й порядок) [7].

Соответственно, предикат акциональности с участием локатива *mettre/poner/pôr* обладает более конкретной концептуальной характеристикой, включающий в себя аргумент локатив. В этом случае категория аргумента локатив может включать в себя любые физические и ментальные процессы нахождения предметов себе места. Ср.: *musiquer = mettre en musique = jouer de la musique; placer = mettre à une place, en un lieu déterminé; conduire à sa place; poser = mettre en un endroit qui peut naturellement la recevoir et la porter; pourvoir = mettre en possession; blouser = mettre dans la blouse; armer = mettre en état d'une armature; donner = mettre en possession* [7].

Дальнейшее развитие латентного предиката «акциональности» происходит

за счет приобретения более конкретной концептуальной локативность (под). Соответственно, *essayer = soumettre à une ou des opérations pour voir si elle répond aux caractères qu'elle doit avoir = mettre dans un état de dépendance, ramener à l'obéissance; pousser = soumettre à une force agissant par pression ou par choc et permettent de mettre en mouvement et de déplacer dans une direction* [7].

Латентный предикат «акциональность», выражающийся посредством *faire*, отличается структурной упрощенностью, что и предопределило его деривационные свойства. Предикат «акциональность» обладает наивысшей степенью абстрактности: как на языковом, так и на концептуальном уровне этот предикат по своим функционально-категориальным особенностям способен связывать актанты различных категорий.

Например, *danser = faire un mouvement vers l'avant; débarquer = faire sortir d'un navir*. Так же, как и предикат движения *aller, mettre* может быть более латентным и формировать предикаты второго и последующего порядков.

Например, *faire* выводит *culbute* из потенциально акционального состояния в открытое акциональное, которое на языковом уровне выражается в глагольной форме. Ср.: *muser = faire un bruit sourd à bouche fermée; arquer = courber en arc = rendre courbe; danser = faire un mouvement vers l'avant; débarquer = faire sortir d'un navire; commercer = faire du commerce; cauchemarder = faire des cauchemars; abaisser = faire descendre à un niveau inférieur; abandonner = ne plus vouloir* [7].

В большинстве случаев атомарные предикаты акциональности, посессивности и существования оказываются стертыми. Поэтому этот предикат является примарным предикатом для многих, более конкретных предикатов, обладающих набором более конкретных

аргументов. Ср.: *cravater* = *entourer d'une cravate*; *crayonner* = *décrire avec un crayon*; *corner* = *sonner du cor*; *armer* = *garnir d'une armature*; *camionner* = *transporter par camion*; *décrire* = *faire des traces* [7].

Помимо того, атомарные предикаты также влияют на окказиональное, порой метафорическое, значение глаголов. Например, глагол *jouer/jugar/jogar*, отражающий динамическую ситуацию, может употребляться в ситуациях активного использования конкретных предметов, при которых такое действие схоже с игрой.

Возникает двойственная сущность. Предикаты, входящие во фрейм «играть», атомарные предикаты, которые лежат в основе, включают свободные аргументы, что позволяет этому глаголу употребляться в более широких контекстах, а сам глагол принимает индикаторно-метафорическое значение.

*Un coup d'oeil jeté sur le massif de rosier me fit découvrir Folcoche en train de jouer du sécateur* [1, с. 100].

<...> *M Rezeau trouvait naturelle mon hospitalité et, comme il ne comportait plus de patates bouillies, jouait hardiment de la fourchette* [1, с. 287].

*A Saint-Etienne, Jean-Luc Mélenchon assume de jouer le "paratonnerre"* [9].

<...> *enquanto a sua mão direita imprimia à lamina da espada mil voltas, que eram outros tantos golpes terríveis, a esquerda jogava a adaga com destreza e segurança admiráveis* [12].

Таким образом, в настоящее время в романских языках (в частности, во французском, испанском и португальском) наблюдаются схожие процессы развития глагольной системы. Являясь «наследниками» народной латыни, представленные языки находят общие основы для дальнейшего процесса выражать грамматические формы аналитическим путем и использовать в качестве вспомогательного глагола другие, обладающие более конкретной семантикой. Такие процессы обусловлены перестройкой атомарных предикатов посессивности, существования и акциональности. Помимо этого, атомарные предикаты влияют на семантическое развитие глаголов. В частности, наблюдается формирование новых глагольных отсубстантивных форм, а также окказиональное употребление глаголов в несвойственных для них контекстах.

#### Список источников

1. Базен Э. Избранные романы. М.: Прогресс, 1979. 573 с.
2. Беседина Н. А. Морфологически передаваемые концепты: монография. Тамбов; Белгород: Изд-во ТГУ: Изд-во БелГУ, 2006. 214 с.
3. Будагов Р. А. Сравнительно-семасиологические исследования. М.: Изд-во МГУ, 1963. 303 с.
4. Гак В. Г. Сопоставительная лексикология (на материале французского и русского языков). М.: URSS, 2018. 264 с.
5. Ван Дейк Т. А., Кинч В. Стратегия понимания связанного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. М.: Прогресс, 1988. С. 153–211.
6. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений: семантика производного слова / отв. ред. Е. А. Земская. М.: ЛКИ, 2008. 208 с.
7. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française de Paul Robert. Paris: Le Robert, 1991. Vol. V. 1127 p.
8. El Publico [Электронный ресурс]. URL: <https://www.publico.es/> (дата обращения: 08.12.2022).
9. Le Monde [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lemonde.fr/> (дата обращения: 08.12.2022).

10. *Harris M.* The “past simple” and the “present perfect” in Romance // *Studies in the Romance Verb*. London; Canberra, 1982. P. 42–70.

11. *Malinowski A.* Distribution and function of the auxiliaries tener and aver in Judeo-Spanish // *Orbis*. 1984. Vol. 33. P. 211–221.

12. О Publico [Электронный ресурс]. URL: <https://www.publico.pt/> (дата обращения: 08.12.2022).

13. *Squartini M.* On the semantics of pluperfect: evidences from Germanic and Romance // *Linguistic Typology*. 1999. Vol. 3. P. 51–89.

### **Информация об авторе**

**С. В. Балакин** – доктор филологических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой «Иностранные языки и межкультурные коммуникации», Уральский государственный университет путей сообщения, [SBalakin@usurt.ru](mailto:SBalakin@usurt.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0448-4404>

### **Information about the author**

**S. V. Balakin** – Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Professor, Head of the Department “Foreign Languages and Intercultural Communication”, Ural State University of Railway Station, [SBalakin@usurt.ru](mailto:SBalakin@usurt.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0448-4404>

*Статья поступила в редакцию 20.12.2022; одобрена после рецензирования 25.12.2022; принята к публикации 30.12.2022.*

*The article was submitted 20.12.2022; approved after reviewing 25.12.2022; accepted for publication 30.12.2022.*

Научная статья

УДК 811.11

**Многослойность концепта MADNESS в английской лингвокультуре***Анастасия Александровна Гетман*<sup>1</sup><sup>1</sup>Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье рассматривается концепт MADNESS с точки зрения его многослойности и амбивалентности. Цель исследования – выявить синтетическую природу репрезентации концепта MADNESS. Автор анализирует ценностную составляющую концепта, устанавливая, что понимается под безумием в разные исторические периоды. Сделан вывод, что концепт MADNESS является динамичным и носит амбивалентный характер, имеет связь с концептами ВОДА, ГНЕВ, АГРЕССИЯ, КОНТРОЛЬ.

*Ключевые слова:* концепт, лингвокультурный концепт, восприятие, лингвокультурология, образный компонент, ценностный компонент, понятийный компонент.

*Для цитирования:* Гетман А. А. Многослойность концепта MADNESS в английской лингвокультуре // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 15–20.

Original article

**Multilayer nature of the concept MADNESS in the English linguoculture***Anastasia A. Getman*<sup>1</sup><sup>1</sup>Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The paper deals with the study of multilayer and ambivalent nature of the concept MADNESS. The aim of the study is to determine the synthetic nature of the representation of the concept MADNESS. The author analyzes the value component of the concept, finds out what meaning madness has in different historical periods. The author concludes that the concept MADNESS is dynamic, is of ambivalent nature and is related to concepts WATER, ANGER, AGGRESSION, CONTROL.

*Keywords:* concept, linguo-cultural concept, perception, linguistic culturology, figurative component, value component, conceptual component.

*For citation:* Getman A. A. Multilayer nature of the concept MADNESS in the English linguoculture. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 15–20. (In Russ.)

Безумие может быть объектом гуманитарного знания, лингвокультурным явлением. Отметим, что концепт MADNESS (БЕЗУМИЕ) является многоаспектным: безумие можно рассматривать как болезнь, например, Гиппократ понимал под безумием именно болезнь, т. е. истерию; безумие также может иметь связь с творческой энергией человека, с выходом за пределы раз-

умного, безумие рассматривается в бинарной оппозиции «разум – безумие», «рациональное – иррациональное».

Изучением концепта занимались С. А. Аскольдов, А. П. Бабушкин, А. Вежбицкая, В. В. Воробьев, В. И. Карасик, Е. С. Кубрякова, Г. Г. Слышкин, З. Д. Попова, И. А. Стернин, Ю. С. Степанов, В. Н. Телия и др. В настоящем исследовании лингвокультурного кон-

цепта MADNESS (БЕЗУМИЕ) обратимся к подходу В. И. Карасика в описании концептов, в структуру которого входят:

– образная сторона концепта (зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые и воспринимаемые обонянием характеристики предметов, явлений или событий);

– понятийная сторона концепта (языковая фиксация концепта, его обозначение, описание, дефиниция, сопоставительные характеристики концепта по отношению к другим концептам);

– ценностная сторона концепта (важность этого психического образования для отдельной личности и для коллектива) [4, с. 162].

Ценностный компонент является наиболее важным, так как формирует отношение общества к тому или иному явлению.

Безумие присутствует во многих сферах жизни общества. Выход за грань нормального интересовал психологов, социологов, лингвистов, художников, писателей и др. Наиболее ярким выражением интереса к безумию является обращение к нему в разных видах искусства.

В древности сумасшедшие люди считались одержимыми или блаженными. В античных мифах есть много упоминаний того, когда герои становились безумными. Однако безумие не являлось чем-то присущим человеку, оно исходило извне и направлялось на человека. Так, Аполлон делает безумным царя Эдипа, Гера – Геракла, безумным в какой-то момент становится сам Зевс. Безумие приобретает разные формы, оно может проявляться в виде гнева, агрессии, жестоких поступков. В мифах и трагедиях безумие приводит к убийствам. Ярким примером является трагедия Еврипида «Вакханки», в которой Дионис насыляет безумие на женщин-вакханок, убивших своих близких в этом состоянии:

За это их я в бешенстве домá  
Заставил бросить: потеряв рассудок,  
Они теперь ушли на Киферон  
В вакхических одеждах, с жаждой оргий  
В груди, и сколько в царстве Кадма есть  
Народу женского, – всех с ними вместе  
Заставил я покинуть очаги,  
Теперь под сенью елей в иступленье  
Бездомные блуждают по скалам [3].

Результатом насланного безумия является кровавое убийство:

Кадм  
(*настойчиво*)  
Гляди, гляди, пока совсем признаешь!

Агава  
(*закрывая глаза свободной рукой*)  
Я вижу, вижу скорбь свою, отец.

Кадм  
Что ж, голова на львиную похожа?

Агава  
Нет, голову Пенфея я ношу.

Кадм  
Что, не признавши, обагрила кровью.

Агава  
(*в смятенье*)  
Убил-то кто? Как он попал ко мне?

Кадм  
(*с горечью*)  
О, злая истина, пришла ты поздно.

Агава  
(*прерывающимся голосом*)  
Ах, сердце не на месте. Не томи.

Кадм  
(*раздельно*)  
Так знай: его убийцы – ты и сестры [3].

Еще одним примером безумия, которое приводит к убийству, является миф



о Геракле. Гера насылает на Геракла безумие в форме гнева, и он в припадке убивает своих детей: «А это богиня Ате, никем не замеченная, прокралась в дом. Тихонько подойдя к Гераклу сзади, она накинута ему на глаза волшебную невидимую повязку, одурманила его разум и свела героя с ума. Так сделала Ате по приказанию Геры, и вот обезумевшему Гераклу стало казаться, что львиная шкура, лежавшая у его ног, вдруг ожила, а дети превратились в ужасных двуголовых чудовищ. Дико вращая налившимися кровью глазами, Геракл вскочил с места, с ревом набросился на детей и убил их одного за другим. Затем он начал метаться по дому, крушить и ломать все, что попадалось ему под руку. Напрасно Мегара и прибежавший на шум Ификл старались его успокоить. Он погнался за ними и до тех пор гонял их по всему дому, пока они не выскочили на улицу. Тут повязка безумия упала с его глаз, и бешенство сразу прошло. Геракл остановился, удивленно оглядываясь вокруг. Он никак не мог понять, почему жена и брат убегают от него со всех ног. Задумчивый, вернулся он домой, стараясь вспомнить, что такое с ним было, но как только увидел трупы своих детей, чуть опять не сошел с ума от горя и отчаянья» [1].

В античной мифологии есть несколько божеств, которые связаны с безумием – Ата, Мания и Лисса. Ата – божество и олицетворение заблуждения, помрачения ума, богиня, приносящая беду, войны, болезнь; Мания – богиня подземного мира, карающая людей за страсть и нарушение общественных норм; Лисса – богиня неистовства, иступления [2].

В этих отрывках безумием ослепляют, скрывают истинное положение вещей. Человек начинает вести себя очень агрессивно, не понимая своих поступков. Безумие приводит к убийствам. Гера насылает на Геракла неудержимый

гнев, который можно приравнять к потере самоконтроля, который проявляется в потере контроля над чувствами, действиями, поступками. Таким образом, безумие является многослойным и полярным понятием. Безумие как потеря самоконтроля противопоставляется самоконтролю. Самоконтроль есть добродетель. Геракл, убив в припадке безумия (гнева) своих детей, понимая, что он сделал, приходит в ужас и испытывает чувство вины, он перестает быть добродетельным. Самоконтроль, которого лишила его Гера, является добродетелью, мужеством, а Гера наказывает его тем, что забирает эту добродетель у него. Агава убивает Пенфея, не осознавая своих действий, ее ослепляет безумием Дионис. В мифологии боги, насылая безумие, стараются наказать именно им, так как после от его последствий герои испытывают душевные страдания.

В скульптуре примером неистовства выступает скульптура Вакханки (Менеды). Скопас изобразил ее, скрутив тело по спирали, что также указывает на напряжение, на неестественное положение тела, на то, что безумие противоречит природе.

Платон в «Федре» говорит о том, что безумие (неистовство) может быть двух видов: первый – следствие человеческих заболеваний, второй – следствие божественного отклонения от общепринятого. Наиболее интересным представляются размышления Платона о божественном неистовстве, которое восходит к тому, что четыре бога греческого пантеона могут насылаять разного рода безумие. Так, Аполлон может насылаять вдохновенное прорицание, Дионис может посвятить в таинства, Музы насылают творческое неистовство, а Афродита и Эрот – любовное неистовство [6]. Отсюда безумие классифицируется на пророческое, молитвенное, поэтическое и любовное. В мифах без-

умие сочетает в себе обе характеристики: болезнь и гнев богов, их наказание. Таким образом, в античности безумие или неистовство могло быть двух видов: безумие как болезнь и безумие как кара богов.

В периоды Средневековья и Возрождения безумие было неприемлемым. Сумасшедшие и безумцы не принимались обществом, их отторгали и высылали. В эпоху Ренессанса появился символический конструкт – «Корабль дураков». Однако этот «Narrenschiff» был не только символом, литературным образом, но и существовавшим в действительности кораблем, на котором высылали «неудобных» людей. Безумные люди могли вести бродячий образ жизни. При этом высылали в основном чужестранцев, жителей своего города горожане могли бросить в тюрьму. От сумасшедших пытались избавиться, однако эти действия носили некий сакральный смысл, были в некоторый степени ритуальными. Их могли подвергнуть публичной порке, затем изгнать из города. Безумных передавали морякам, которые брали их на корабль, тем самым очищая город от ненужных людей.

На судне такой человек находился между мирами. М. Фуко утверждает, что «плавание сумасшедшего означает его строгую изоляцию и одновременно является наивысшим воплощением его переходного статуса» [7, с. 21]. Плавание рассматривается как пограничное положение безумного человека. С одной стороны, его положение, нахождение взаперти, в ограниченном палубой пространстве, является символическим, с другой – его положение реально. Роль воды, плавания на корабле очень велика. Человек заперт на борту, в пространстве, откуда нет выхода, он словно находится в тюрьме. Человек полностью во власти воды, окружающей его. По М. Фуко, он является узником перехода, так как человек не знает, куда направля-

ется, когда он прибудет в место назначения, там его никто не знает, человек не знает того, сможет ли он выжить на корабле [7, с. 21].

Вода приносит что-то новое, становится символом очищения. Вода и безумие связаны в понимании представителя европейской культуры. Связь безумия, воды и очищения можно проследить на картине Иеронима Босха «Корабль дураков» (1490–1500 гг.). Картина является символом безумного человечества, которое плывет по течению в неизвестном направлении. Все, что отображено на картине, имеет символический смысл и указывает на человеческие пороки: невоздержанность, разврат, пьянство, обжорство и тщеславие. В центре находятся монах и монахиня. Монахиня играет на лютне, они оживленно беседуют. Их изображение указывает на критику церкви, на упадок нравов и содержит эротический подтекст. Участники пира символизируют грех чревоугодия: атрибутами пира являются гусь на мачте, блюдо с вишнями, кувшин с вином, положение персонажей во время пира. Сам корабль символизирует пороки. Материал, из которого построен корабль, также символически: мачта – живое дерево, а штурвал – сломанная ветка как символ того, что корабль движется не в нужном направлении. На картине представлен еще один персонаж – Шут или Дурак. Это единственный пассажир корабля, который не участвует в происходящем, а сидит отдельно.

Другой пример – картина Питера Брейгеля «Безумная Грета» (1562 г.). В погоне за золотом алчная Грета готова грабить ад. Грета – фольклорный персонаж, символ алчности и порока. Облаченная в доспехи, вооруженная, безумная, она готова на все. На картине показано, как люди из-за своей жадности гибнут в созданной ими самими давке. В изображении ада черти заменены людьми и их пороками.

В этот исторический период доминирует идея того, что люди погрязли в грехе и становятся безумными. Безумие стало символизировать тревогу и беспокойство, которые стали охватывать европейскую культуру. Основными персонажами европейской культуры того периода становятся безумцы и само безумие. Безумие двойственно: оно представляет угрозу, но в то же время несет в себе насмешку, оно указывает на бессмыслицу мира в целом и ничтожество человека.

Разоблачение безумия становится формой критики. Появляются сказки, моралите, основным персонажем становится Дурак, Безумный, Простачок. Однако проводится разграничение между неким дураком и глупым человеком. Глупость ослепляет, а дурак знает истину, возвращает все на свои места. Например, гордецам и обманщикам он указывает на их пороки.

В эпоху Просвещения к безумию относят нарушение нравственных и семейных ценностей. Суд мог направить человека в тюрьму/госпиталь из-за признания его безумным. Например, в Англии требовалось обращение родственников к судье по этому вопросу. Декарт отмечает, что «безумие сродни сновидению и заблуждению ума во всех его формах» [7, с. 59]. Декарт выстраивает оппозицию «безумие – разум», рассматривая безумие как невозможность мыслить: «мысль безумной быть не может» [7, с. 62]. Б. Паскаль указывает на то, что все люди безумны, и не быть безумцем означает страдать другим видом безумия [5, с. 105]. В этот период безумие и разум воспринимаются как целое, рассматривается оппозиция «рациональное – иррациональное».

Общество всегда стремилось установить границы. К. Г. Юнг утверждает, что человечество направляло все свои силы на укрепление сознательного, своего сознания против бессознатель-

ного. Этой цели служили ритуалы, догматы. Подтверждением этому были первобытные ритуалы изгнания духов, очищения, аналогичные магические действия [8, с. 92]. Рационализм заключался в ограничении, систематизации и упорядочении всего.

Кроме того, М. Фуко, З. Фрейд пришли к выводу, что безумие является расплатой человечества за прогресс, который устанавливает рамки для подсознательных процессов психики. Результатом выступают отклонения, отражающие состояние современного общества [8, с. 8]. Таким образом, в настоящее время безумие воспринимается как отклонение от нормы, стандарта поведения, состояния человека. Безумие воспринимается негативно, тогда как рациональное поведение имеет положительную окраску.

Восприятие безумия находит свое воплощение в языке. В англоязычном толковом словаре Macmillan лексема «madness» детерминируется как: 1) *ideas or actions that show a lack of good judgment and careful thought*; 2) *severe mental illness*. Лексема «lunacy» определяется следующим образом: *stupid and possibly dangerous ideas or behaviour*. Определение лексем «insanity» следующее: 1) *very severe mental illness that makes it impossible for someone to be considered legally responsible for their actions*; 2) *very stupid or crazy behaviour that can cause serious problems, harm, or injury* [9].

Схожие определения представлены в Oxford Learner's Dictionaries:

– «madness»: 1) *the state of having a serious mental illness*; 2) *crazy or stupid behaviour that could be dangerous*;

– «lunacy»: 1) *behaviour that is stupid or crazy*; 2) *mental illness*;

– «insanity»: 1) *the state of being insane*; 2) *actions that are very stupid and possibly dangerous* [10].

Ядерные лексемы концепта MADNESS («madness», «insanity», «lunacy») имеют два основных значения: физическая болезнь и действия, которые могут рассматриваться как несоответствующие нормам поведения, опасные и глупые.

Таким образом, безумие представляет собой многослойную структуру, носит амбивалентный характер:

1) безумие рассматривается в оппозициях: «здоровье – болезнь», «разум-

ное поведение – неразумное поведение, «безумие как кара – безумие как благодать», «безумие – контроль»;

2) концепт БЕЗУМИЕ коррелирует с концептом ВОДА в сакральном смысле;

3) концепт БЕЗУМИЕ коррелирует с концептами ГНЕВ, АГРЕССИЯ;

4) отношение к безумию претерпевало изменения, что находило отражение через творчество в языковом и визуальном выражении.

#### Список источников

1. Богиня Гера поражает Геракла безумием [Электронный ресурс]. URL: <https://agesmystery.ru/mify/greko-rimskie-mify/boginya-gera-porazhaet-gerakla-bezumiem/> (дата обращения: 16.10.2022).

2. Персонажи греческой мифологии [Электронный ресурс]. URL: <http://ancientrome.ru/religia/greece/person.htm> (дата обращения: 19.10.2022).

3. *Еврипид*. Вакханки. Трагедии [Электронный ресурс]: в 2 т. М.: Наука: Ладомир, 1999. Т. 2. Литературные памятники. URL: [http://az.lib.ru/e/ewripid/text\\_0170.shtml](http://az.lib.ru/e/ewripid/text_0170.shtml) (дата обращения: 16.10.2022).

4. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.

5. *Паскаль Б.* Мысли. М.: Эксмо-Пресс, 2021. 320 с.

6. *Платон*. Федр [Электронный ресурс]. URL: <https://classics.nsu.ru/bibliotheca/plato01/fedr.htm> (дата обращения: 19.10.2022).

7. *Фуко М.* История безумия в классическую эпоху / пер. с фр. И. К. Стаф. М.: АСТ: АСТ Москва, 2010. 698 с.

8. *Юнг К. Г., Фуко М.* Матрица безумия. М.: Алгоритм: Эксмо, 2007. 384 с.

9. Macmillan Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.macmillandictionary.com> (дата обращения: 19.10.2022).

10. Oxford Learner's Dictionaries [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 19.10.2022).

#### Информация об авторе

**А. А. Гетман** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков технических факультетов, Новосибирский государственный технический университет, [anastassia-email@mail.ru](mailto:anastassia-email@mail.ru)

#### Information about the Author

**A. A. Getman** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of Technical Faculties, Novosibirsk State Technical University, [anastassia-email@mail.ru](mailto:anastassia-email@mail.ru)

*Статья поступила в редакцию 22.10.2022; одобрена после рецензирования 28.11.2022; принята к публикации 12.12.2022.*

*The article was submitted 22.10.2022; approved after reviewing 28.11.2022; accepted for publication 12.12.2022.*

Научная статья

УДК 81'42

**Актуализация концепта МИГРАЦИЯ в языковом сознании носителей русского языка: сравнительный анализ данных 2018 и 2022 гг. (на материале свободного ассоциативного эксперимента)**

*Екатерина Олеговна Зубарева*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

*Аннотация.* В статье проводится сравнительный анализ структуры ассоциативно-вербального поля концепта МИГРАЦИЯ, одного из базовых концептов миграционного дискурса на материале, полученного в результате проведения свободного ассоциативного эксперимента в 2018 и 2022 гг. Результаты исследования позволяют проследить динамику движения ядерных и периферийных семантических признаков концепта и сформировать актуальное представление концепта МИГРАЦИЯ в языковом сознании носителей русского языка.

*Ключевые слова:* концепт, миграционный дискурс, миграционная лингвистика, ассоциативно-вербальное поле, ассоциативный эксперимент, семантический сдвиг.

*Для цитирования:* Зубарева Е. О. Актуализация концепта МИГРАЦИЯ в языковом сознании носителей русского языка: сравнительный анализ данных 2018 и 2022 гг. (на материале свободного ассоциативного эксперимента) // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 21–27.

Original article

**Actualization of the concept MIGRATION in the linguistic consciousness of native Russian speakers: comparative analysis of data from 2018 and 2022 (based on the material of a free associative experiment)**

*Ekaterina O. Zubareva*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Perm State National Research University, Perm, Russia

*Abstract.* The article is provided a comparative analysis of the structure of the associative-verbal field of the concept MIGRATION, one of the basic concepts of migration discourse on the material of a free associative experiment in 2018 and 2022. The results of the study allow to trace the dynamics of the movement of the nuclear and peripheral semantic features of the concept and to form an actual representation of the concept of MIGRATION in the linguistic consciousness of native speakers of the Russian language.

*Keywords:* concept, migration discourse, migration linguistics, associative-verbal field, associative experiment, linguistic consciousness.

*For citation:* Zubareva E. O. Actualization of the concept MIGRATION in the linguistic consciousness of native Russian speakers: comparative analysis of data from 2018 and 2022 (based on the material of a free associative experiment). *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 21–27. (In Russ.)

Актуальность исследования обусловлена важностью феномена МИГРАЦИЯ, который играет большую роль на

протяжении уже долгого времени, миграционные потоки все больше увеличиваются из-за глобализации и других

внешних причин. В связи с этим перед лингвистами формируется ряд определенных задач, например, изучение влияния языка мигрантов на язык титульной нации и наоборот, образование пиджинов, уровня речевой конфликтности, способов снижения речевой агрессии и регулирования национальной языковой безопасности, а также современного представления об этом феномене в сознании носителей русского языка. Как отмечает Г. Г. Гамзатов, «проблема языковой действительности и миграционных процессов нуждается во всестороннем комплексном и более глубоком изучении, осмыслении и обосновании» [3, с. 3].

МИГРАЦИЯ рассматривается как один из базовых концептов миграционного дискурса в рамках развивающегося направления «Миграционная лингвистика» [9; 10; 12–14]. Миграционный дискурс представляет собой сложную многожанровую структуру, включающую лингвистические, политические, социальные и культурные аспекты. В силу своей многогранности и многоаспектности миграционный дискурс предполагает модульную стратификацию, которая выражается в семантических макроструктурах, например, интеграция, ксенофобия, дискриминация, расизм, миграционная политика [11, с. 230]. В рамках миграционного дискурса как идеологического конструкта формируется и определенная позиция общества по отношению к мигрантам и миграционной политике в целом, используются определенные речевые приемы, тактики, стратегии, которые способствуют моделированию и прогнозированию коммуникативной модели общения.

В нашем исследовании концепт МИГРАЦИЯ рассматривается как «конструкт, репрезентирующий ассоциативное поле имени, но не равный ему», «парадигматическая модель имени,

включающая и логическую структуру его содержания, и сублогическую» [8, с. 314]; «совокупность семантических сфер, реализуемых в ассоциативно-вербальной сети речевого общения носителей данного языка, образует семантическое пространство» [6, с. 78].

Структура концепта достаточно динамична, это объясняется его активной ролью в процессе когнитивной деятельности и мышления – он все время функционирует, взаимодействует с другими концептами, семантическое содержание концепта может расширяться или сужаться в зависимости от экстралингвистических и внешнеэкономических факторов, по мере развития самого общества и культуры. Концепт обладает сложной структурой, с одной стороны, к ней принадлежит «все то, что принадлежит строению понятия», с другой – в структуру концепта входит «все то, что делает его фактом культуры», а именно этимология, история, современные ассоциации, оценки и др. [7, с. 43].

Таким образом, концепт предстает как «слоистое» образование, включающее внутреннюю форму, пассивный слой и актуальный или новейший слой [7, с. 55]. Подобный взгляд на структуру концепта отражен и в работах Г. С. Воркачева. Он выделяет понятийный компонент, включающий основные признаки и словарные дефиниции; образный компонент, состоящий из когнитивных метафор; значимостный компонент, включающий этимологические, ассоциативные характеристики концепта, определяющие его место в языке [2, с. 7]. Концепт рассматривается как элемент языковой картины мира, которая формируется в сознании носителей национального языка.

Метод ассоциативного эксперимента является одним из перспективных методов изучения структуры концепта, так как позволяет изучать функционирование языка в реальном време-

ни, а также проводить сравнительный анализ разных периодов с целью выявления семантических сдвигов, «если нам нужно найти метод, с наибольшей объективностью позволяющий вскрыть те побочные, непосредственно не релевантные для обобщения семантические связи, которые имеет данное слово, его “семантические обертоны”, – без сомнения, таким методом является ассоциативный эксперимент» [5, с. 14].

Ассоциативный эксперимент дает доступ к пониманию языкового сознания и возможность представить фрагмент действительности путем моделирования ассоциативно-вербального поля. В ассоциациях всегда проявляются огромные, неограниченные пласты редких, забытых, «не лежащих на поверхности» смыслов, которые всякий раз оживают в обновленном виде, у каждого смысла будет свой праздник возрождения» [1, с. 373].

Свободный ассоциативный эксперимент был проведен без количественного ограничения. Информантам предлагалось написать ассоциации на слово-стимул «Миграция». В эксперименте в 2018 и 2022 гг. приняли участие 50 студентов Пермского государственного национального исследовательского университета. Возраст респондентов составлял от 18 до 25 лет, гендерная специфика не учитывалась, так как это не входит в задачи исследования. Выбор респондентов в возрасте от 18 до 25 лет обусловлен тем, что именно эта возрастная аудитория является «социально перспективной», молодое поколение в ближайшем будущем будет определять базовые социальные тенденции [4, с. 85].

В 2018 г. от каждого информанта в среднем были получены от 3 до 7 реакций, общее количество ассоциаций составило 351. Для анализа были отобраны только ассоциации, связанные с миграцией населения – 337 реакций.

В 2022 г. от каждого информанта в среднем были получены от 1 до 4 реакций, общее количество ассоциаций составило 173. Для анализа были отобраны только ассоциации, связанные с миграцией населения – 166 реакций.

Стоит отметить, что общее количество реакций, полученных в ходе свободного ассоциативного эксперимента в 2018 г., практически в два раза больше, по сравнению с 2022 г. Этот факт объясняется бурными мировыми политическими событиями в 2018 г.: обострение гражданской войны в Сирии, Ираке, Афганистане, Йемене, Южном Судане, конфликт между Израилем и Палестиной, Ираном и Саудовской Аравией. Повышенный интерес к миграционным потокам также связан и с проведением 21-го чемпионата мира по футболу в нашей стране.

Все полученные ассоциации были сгруппированы в семантические модули, каждый модуль представлен в процентном отношении (количество реакций в модуле делилось на общее количество полученных реакций). Некоторые реакции входят в несколько модулей, например, ассоциат *студент* включен в модули «Участники» и «Образование». Семантические модули располагаются в порядке убывания. В результате по данным, полученным в 2018 г., сформированы следующие семантические модули:

1. Причины (33,5 %): переезд (15), поиск работы (10), война (9), проблемы (7), смена места жительства (6), путешествие (6), бегство (5), низкий уровень жизни (5), поиск новой жизни (4), отдых (3), необходимость (3), мечта (3), любовь (3), выживание (3), деньги (3), заработок (3), образование (3), безработица (3), кризис (3), туризм (2), учеба (2), новые возможности (2), свобода (1), выход (1), поиск счастья (1), перспективы (1), трудоустройство (1), проблемы в стране (1), бедствие (1), катастрофа (1), бедность (1), нестабильность (1).

2. Изменение жизни (28,2 %): переезд (15), поиск работы (10), смена места жительства (6), путешествие (6), новое знакомство (5), поиск новой жизни (4), новый дом (3), перемены (3), новый язык (3), другая культура (3), новый язык (3), другая культура (3), любовь (3), отдых (3), образование (3), учеба (2), новые возможности (2), туризм (2), поиск счастья (1), свобода (1) перспективы (1), трудоустройство (1), вид на жительство (1).

3. Участники (20,8 %): беженец (12), иностранец (10), люди (10), мигрант (9), гастарбайтер (6), чужие (3), чернорабочие (3), нелегал (3), студент (3), таджики (3), армяне (2), азербайджанцы (2), население (1), толпа (1), Трамп (1), арабы (1).

4. Движение (20,8 %): передвижение (17), переезд (15), переселение (13), перемещение (11), путешествие (6), бегство (5), дорога (3).

5. Необходимость (19 %): беженец (12), поиск работы (10), война (9), бегство (5), низкий уровень жизни (5), необходимость (3), выживание (3), заработок (3), безработица (3), кризис (3), политическое убежище (2), выход (1), проблемы в стране (1), бедствие (1), катастрофа (1), бедность (1), нестабильность (1).

6. Положение в стране (7,7 %): война (9), низкий уровень жизни (5), безработица (3), кризис (3), проблемы в стране (1), бедствие (1), катастрофа (1), бедность (1), нестабильность (1), преступность (1).

7. Страны (7,4 %): заграница (8), США (6), Европа (5), Израиль (1), Африка (1), Восток (1), Мексика (1), Германия (1), Земной шар (1).

8. Путешествие (7,1 %): путешествие (6), чемодан (3), самолет (3), поезд (3), дорога (3), отдых (3), туризм (2), билеты (1).

9. Новые возможности (6,8 %): новое знакомство (5), поиск новой жизни (4), мечта (3), перемены (3), новый дом (3),

новые возможности (2), открытия (1), перспективы (1), надежда (1).

10. Документы (5,6 %): документы (7), загранпаспорт (7) виза (3), билеты (1), вид на жительство (1).

11. Работа (5 %): поиск работы (10), заработок (3), чернорабочие (3), трудоустройство (1).

12. Адаптация (4,7 %): адаптация (4) новый язык (3), другая культура (3), культурный шок (3), английский язык (1), потерянности (1), переживания (1).

13. Бедность (3,5 %): низкий уровень жизни (5), безработица (3), кризис (3), бедность (1).

14. Чувства и эмоции (3,3 %): страх (1), тревога (1), заботы (1), потерянности (1), боль (1), тоска (1), переживания (1), расставание (1), неизвестность (1), борьба (1), одиночество (1).

15. Образование (3,3 %): образование (3), утечка мозгов (3), студент (3), учеба (2).

16. Закон (2,7 %): закон (3), нелегал (3), терроризм (2), преступность (1).

17. Политика (2,7 %): политика (6), политическое убежище (2), Трамп (1).

18. Национальность (2,4 %): таджики (3), армяне (2), азербайджанцы (2), арабы (1).

19. Любовь (1,9 %): любовь (3), поиск счастья (1).

20. Транспорт (1,8 %): поезд (3), самолет (3).

21. Культура (1,8 %): другая культура (3), культурный шок (3).

22. Язык (1,2 %): новый язык (3), английский язык (1).

Семантические модули ассоциативно-вербального поля концепта МИГРАЦИЯ в 2022 г. представлены следующим образом:

1. Причины (41,6 %): переезд (9), перемены (8), проблемы (6), безработица (6), путешествие (6), учеба (6), новая жизнь (5), чрезвычайные ситуации (4), трудности (4), шанс (4), изменения (2), война (2), смена обстановки (2), вы-



нужденная мера (1), смена обстоятельств (1), смена местоположения (1), уровень жизни (1), экономическая ситуация (1).

2. Изменение жизни (34,9 %): переезд (9), перемены (8), путешествие (6), работа (6), учеба (6), новая жизнь (5), шанс (4), новизна (3), другая культура (3), изменения (2), смена обстановки (2), смена обстоятельств (1), смена местоположения (1), уровень жизни (1), другая страна (1).

3. Движение (28,3 %): переселение (11), переезд (9), перемещение (7), переход (7), передвижение (7), путешествие (6).

4. Новые возможности (12,6 %): перемены (8), новая жизнь (5), шанс (4), новизна (3), уровень жизни (1).

5. Необходимость (12 %): заработок (7), безработица (6), чрезвычайные ситуации (4), война (2), вынужденная мера (1).

6. Положение в стране (8,4 %): безработица (6), чрезвычайные ситуации (4), война (2), уровень жизни (1), экономическая ситуация (1).

7. Участники (7,8 %): иностранцы (7), население (5), мировое сообщество (1).

8. Работа (7,8 %): заработок (7), работа (6).

9. Страна (7,2 %): заграница (6), Китай (5), другая страна (1).

10. Путешествие (6,6 %): путешествие (6), самолет (5).

11. Здоровье (4,8 %): болезнь (6), здоровье (2).

12. Образование (4,2 %): учеба (6), образование (1).

13. Чувства и эмоции (3,6 %): одиночество (5), расставание (1).

14. Транспорт (3 %): самолет (5).

15. Адаптация (2,4 %): другая культура (3), ассимиляция (1).

16. Культура (1,8 %): другая культура (3).

Таким образом, анализ и структурирование материала, полученного в ходе свободного ассоциативного экс-

перимента, позволяет сделать следующие выводы. Согласно данным 2018 г., ядерными реакциями являются *перемещение, переезд* и *переселение*, ассоциативно-вербальное поле концепта МИГРАЦИЯ представлено 22 семантическими модулями. К ядерным модулям мы отнесли модули в диапазоне от 34 % до 28 % – «Причины миграции», «Изменение жизни». К зоне ближней периферии отнесены модули с показателями от 27 % до 10 % – «Участники», «Движение», «Необходимость». В зону дальней периферии входят модули в диапазоне от 9 % до 1 % – «Положение в стране», «Страны», «Путешествие», «Новые возможности», «Документы», «Работа», «Адаптация», «Бедность», «Чувства и эмоции», «Образование», «Закон», «Политика», «Национальность», «Любовь», «Транспорт», «Культура», «Язык».

По данным 2022 г. ядерными реакциями являются *переезд, переселение, перемены*. Ассоциативно-вербальное поле концепта МИГРАЦИЯ включает 16 семантических модулей. К ядерным модулям мы отнесли модули в диапазоне от 42 % до 28 % – «Причины миграции», «Изменение жизни», а также «Движение». К зоне ближней периферии отнесены семантические модули с показателями от 27 % до 7 % – «Новые возможности», «Положение в стране», «Необходимость», «Участники», «Работа», «Страна». В зону дальней периферии входят модули в диапазоне от 6 % до 1 % – «Путешествие», «Здоровье», «Чувства и эмоции», «Транспорт», «Образование», «Адаптация», «Культура».

И в 2018 г., и в 2022 г. ядерным семантическим признаком концепта МИГРАЦИЯ остается признак *переселение*, но в 2022 г. в ядро ассоциативно-вербального поля исследуемого концепта добавляется семантический признак *перемены*. В ассоциативно-вербальном

поле 2022 г. отсутствуют такие семантические модули, как «Документы», «Бедность», «Закон», «Политика», «Язык», «Любовь», «Национальность». При этом формируется новый семантический модуль «Здоровье», этот факт объясняется распространением и борьбой с вирусом COVID-19.

К ядерным семантическим модулям и в 2018 г., и 2022 г. относятся «Причины миграции» и «Изменение жизни». В модели ассоциативно-вербального поля концепта МИГРАЦИЯ в 2022 г. модуль «Движение» перемещается из зоны ближней периферии в ядро. Значительно расширяется зона ближней периферии в связи с переходом из зоны дальней периферии таких семантических модулей, как «Новые возможности», «Положение в стране», «Работа», «Страна». В зоне дальней периферии появляется семантический модуль «Здоровье».

Анализ подтверждает, что экстралингвистические, экономические, политические, социальные, демографические, климатические факторы влияют на изменение восприятия концепта МИГРАЦИЯ, формируя дополнительные оттенки значения и меняя местами

ядерные и периферийные семантические признаки. Модель ассоциативно-вербального поля 2022 г. приобретает более нейтральный характер, что выражается в усилении семантического модуля «Движение», исчезновении семантических модулей «Политика», «Закон» и «Национальность». Миграционные процессы осмыслиются более глубоко, так как в первую очередь для носителей русского языка важно понять и объяснить, что заставляет людей мигрировать, семантический модуль «Причины миграции» представлен большей частью ассоциатов. Такие результаты позволяют сделать вывод, что в российском обществе формируется более толерантное отношение к миграции и мигрантам, что способствует снижению лингвоконфликтности и речевой агрессии со стороны носителей титульного языка.

Лингвистический материал, полученный в ходе экспериментальных исследований, позволяет представить актуальный фрагмент языковой картины мира в сознании носителей русского языка в отношении такого феномена, как миграция.

#### Список источников

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
2. Воркачев С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт: монография. М.: Гнозис, 2004. 192 с.
3. Гамзатов Г. Г. Лингвистическая планета Дагестан. Этноязыковой аспект освоения. М.: Букинист, 2005. 99 с.
4. Ерофеева Е. В., Белоусов К. И. Семантические модели актуальных представлений о России (на материале психолингвистических экспериментов разных типов) // Политическая лингвистика. 2015. № 3 (53). С. 80–89.
5. Леонтьев А. А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах // Словарь ассоциативных норм русского языка. М.: МГУ, 1977. С. 3–16.
6. Прохоров Ю. Е. К проблеме «концепта» и «концептосферы» // Язык, сознание, коммуникация: сборник статей. М.: МАКС Пресс, 2005. Вып. 30. С. 74–94.
7. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2004. 992 с.
8. Чернейко Л. О. Лингво-философский анализ абстрактного имени: монография. М., 1997. 320 с.
9. Шустова С. В. Миграционная лингвистика: теоретико-методологические подходы к формированию направления // Исследовательский журнал русского языка и литературы. 2020. Т. 8, № 2 (16). С. 107–125.

10. *Шустова С. В.* Миграционная лингвистика и миграционный дискурс // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2018. Т. 4, № 1. С. 84–91.
11. *Dijk T. A., Barrero R.-Z.* Discourse and migration // Qualitative Research in European Migration Studies. Switzerland: SpringerOpen, 2018. P. 227–245.
12. *Gugenberger E.* Theorie und Empirie der Migrationslinguistik. Mit einer Studie zu den Galicien und Galicierinnen in Argentinien. Austria: Forschung und Wissenschaft – Literatur – und Sprachwissenschaft, 2018. 658 p.
13. *Krefeld Th.* Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania multipla. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2004. 171 p.
14. *Kerswill P.* Migration and language // Soziolinguistik: International Handbook of the Science of Language and Society. Berlin: De Gruyter, 2006. Vol. 3. P. 2271–2285.

### **Информация об авторе**

**Е. О. Зубарева** – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, Пермский государственный национальный исследовательский университет, [fialka21-85@mail.ru](mailto:fialka21-85@mail.ru)

### **Information about the Author**

**E. O. Zubareva** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation, Perm State National Research University, [fialka21-85@mail.ru](mailto:fialka21-85@mail.ru)

*Статья поступила в редакцию 18.11.2022; одобрена после рецензирования 21.11.2022; принята к публикации 12.12.2022.*

*The article was submitted 18.11.2022; approved after reviewing 21.11.2022; accepted for publication 12.12.2022.*

Научная статья

УДК 811.111

## Нулевая ступень аблаута как источник для образования древнегерманских существительных с инактивным значением

Владимир Александрович Кобелев<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме происхождения древнегерманских существительных, относящихся к корневому склонению. На основе этимологического анализа с привлечением типологических и экстралингвистических данных доказываемся, что такие существительные обладали инактивной семантикой и были образованы от нулевой ступени аблаута глагола. В качестве наиболее вероятного источника предлагается основа причастия прошедшего времени, так как семантика причастия с результатом действия соответствует инактивной семантике имени существительного. Особый интерес вызывают случаи доказанного противопоставления таких существительных именам, обладающим активной семантикой и образованным от другой ступени аблаута. Ступень аблаута, таким образом, являлась важным аспектом противопоставления имен в категории инактивность/активность.

*Ключевые слова:* аблаут, ступень аблаута, нулевая ступень аблаута, основа причастия, результат действия, категория инактивности/активности, корневое склонение, древнегерманские языки, этимология.

*Для цитирования:* Кобелев В. А. Нулевая ступень аблаута как источник для образования древнегерманских существительных с инактивным значением // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 28–34.

Original article

## Zero ablaut grade as a source for the formation of the old Germanic nouns with an inactive meaning

Vladimir A. Kobelev<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The article deals with the origin of the Old Germanic nouns which were declined due to the root type. Etymological analysis involving typological and extra linguistic data shows that such nouns had inactive semantics and were formed from the zero grade (∅) of the ablaut. The stem of the past participle is proposed as the most probable source, since the semantics of the participle with the result of the action corresponds to the inactive semantics of the noun. Of particular interest are cases of proven opposition of such nouns to names with active semantics that were formed from the different grade of ablaut. The ablaut grade, therefore, was an important aspect of the juxtaposition of names in the category of inactivity/activity.

*Keywords:* ablaut, gradation of ablaut, zero grade of ablaut, stem of participle, result of action, category of inactivity/activity, root declension, Old Germanic languages, etymology.

*For citation:* Kobelev V. A. Zero ablaut grade as a source for the formation of the old Germanic nouns with an inactive meaning. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 28–34. (In Russ.)

Процесс формирования германских языков в составе индоевропейской языковой семьи характеризуется, с одной стороны, наследованием общеиндоевропейских принципов построения именной системы, с другой – рядом

инноваций, которые и позволили выделиться германской ветви в самостоятельную. Постепенная перестройка трехморфемной структуры имени в двухморфемную привела к существенным изменениям в системе склонения, которая была теперь в большей степени ориентирована на структуру слова и парадигму, чем на семантику существительного. Тем не менее семантика оставалась существенной для перехода слов из одного склонения в другое. Так, корневое склонение, которое стало одной из инноваций общегерманского склонения, притягивало слова, семантика которых соответствовала семантике уже склоняющихся по этому типу слов (т. е. с семами «инактивность», «неодушевленность») [3, с. 45; 4].

Значительное количество древнегерманских существительных, склоняющихся по корневому типу, обладает следующей особенностью: корневого гласный в таких словах представлен звуком *u*, который свидетельствует о нулевой ступени аблаута, реализовавшейся в древнегерманских языках с помощью гласного *u*. Наиболее вероятным источником таких существительных является основа ненастоящего времени глагола, а именно основы прошедшего времени или причастия прошедшего времени, которые характеризуются нулевой огласовкой в корне [11, с. 129]. Основа причастия является наиболее вероятным источником образования существительных, так как оно «выделяло инактивность грамматического субъекта <...>, оно было медиально-пассивно, а в видовом отношении – чаще всего результативно» [15, с. 275]. Подобные имена существительные с нулевой ступенью аблаута, таким образом, первоначально должны были обозначать результат действия.

Такие имена, обладающие инактивной семантикой, могли образовывать коррелирующие пары со словами, ко-

торые обладали активной семантикой. Такие пары могли быть образованы от одного корня, но с другой ступенью аблаута, или от разных корней, и распределение существительных по типам склонения подтверждает предлагаемую оппозицию «инактивность/активность» [5].

К основе причастия глагола, который не засвидетельствован в германских языках, но присутствует в литовском (*deñgti* «покрывать» [10, с. 87]) можно возвести др.-ан. *dung* в значении «навоз» [19, с. 76], «тюрьма, подземелье» [26, с. 208]. Глагол восходит к и.-е. корню *\*dhengh-* «давить, накрывать, покрывать» [24, с. 250]. Такую этимологию можно подтвердить следующими косвенными данными: Тацит в своем труде «Германия» отмечает, что «у них (германцев. – К. В.) в обычае для убежища на зиму и хранения продуктов вырывать подземелья, наваливая сверху много навозу; такие места смягчают суровость холодов, а в случае нашествия неприятеля все открытое разграбляется, спрятанное же и зарытое или остается неизвестным или ускользает, потому что его надо искать» [16, с. 64]. Исходное значение др.-ан. *dung* можно реконструировать как «покрытое (навозом)», т. е. *dung* обозначало результат действия. Типологическим подтверждением такого общегерманского значения можно считать лат. *tectum* «крыша» и *toga* «тога», которые происходят от основы глагола *tegō* «покрываю» (от и.-е. *\*teg-*), также как и др.-в.-н. *scūr* «укрытие, навес» (также с нулевой ступенью аблаута) < о.-герм. *\*skeu-r-* «покрывать, укрывать».

Землянки, покрытые навозом, использовались древними германцами не только в качестве тюрем или хранилищ: к этому же и.-е. корню можно возвести др.-в.-н. *tung* «подземное строение, где женщины занимались прядением» [24, с. 250] и др.-исл. *dyngja* «землянка,

в которой женщины занимались ручной работой» [там же]. Плиний Старший в «Естественной истории» утверждает, что «в Германии (женщины) занимают-

ся прядением в подземных помещениях» [12, с. 53]. Развитие значения «навоз» во всех древнегерманских словах представлено на рисунке ниже.

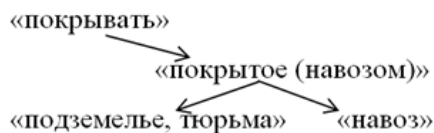


Рис. Изменение значения древнеанглийского *dung*

Аналогичным способом от формы с нулевой ступенью чередования глагола, зафиксированного в древневерхнемецком (*scrōtan* «рубить, резать» < и.-е. *\*(s)kreu-*) [24, с. 947] можно образовать др.-ан. *scrūd* (корневое склонение), др.-сакс. *skrūd*, др.-исл. *skrūð* «одежда».

Другое древнеанглийское существительное *druh* – «корзина» можно возвести к общегерманскому глаголу, представленному во многих германских языках: др.-в.-н. *tragan*, др.-исл. *draga*, др.-ан., др.-сакс. *dragan*, «тянуть, тащить, носить». Эти глаголы относились к VI классу, следовательно нулевая ступень отсутствовала в формах глагола. Тем не менее, происхождение существительного от этих глаголов следует считать наиболее надежной этимологией. Можно предположить влияние сильных глаголов II–IV классов, где можно видеть нулевую ступень аблаута в формах прошедшего времени и/или причастия. Такую же модель образования имени существительного можно обнаружить в других индоевропейских языках, например к греческому глаголу *tlá-* «переносить» можно возвести *tálaros* «корзина» (т. е. буквально «переносимое»).

На происхождение гот. «грудь, сердце» (как и др.-в.-н. *brust*, др.-англ. *briost*) существует несколько точек зрения, в том числе предпринимались попытки объяснить происхождение этого слова от основы глагола. Так, это слово

связывали с др.-ан. *breotan* [25, с. 73] и др.-исл. *brjota* [21, с. 80], однако такие объяснения не могут считаться убедительными.

Более вероятным следует считать образование этих существительных от претерита или причастия прошедшего времени сильного глагола III класса, представленного др.-исл. *bresta*, др.-ан. *brestan* (*berstan*) «лопаться, трескаться, разорваться». Индоевропейский глагол, к которому возводятся германские, кельтские и славянские глаголы, реконструируется Ю. Покорным как *\*bhreu-* со значением «опухать» [24, с. 170]. Такую же форму индоевропейского корня восстанавливает В. Леман [22, с. 82]. В разных индоевропейских языках используются разные расширители корня: -n – в кельтских (валл. *bryn* «холм», ср.-ирл. *bruinne*, кимр. *bronn* «грудь», др.-ирл. *brū*, род. п. *bronn* «живот»), -s – в славянских (рус. *брюхо*, пол. *brzuszny*). Славянские существительные можно сопоставить с диалектным глаголом *брюхнуть* «набухать, раздуваться, пухнуть». Показательно в этом отношении параллельное образование рус. *грудь* от и.-е. корня *\*guhrendh-* «вздуться, бугриться» [24, с. 485].

Первоначальное значение славянского и германского наименования груди, таким образом, восстанавливается в виде «нечто возвышающееся, выпячивающееся, бугор» [18, с. 222]. Германские существительные происходят от

разных глагольных основ, в связи с чем в них представлены разные ступени аблаута: *e* – во всех германских словах, кроме готского и древневерхнемецкого, где представлен  $\emptyset$ , но только гот. *brusts* относится к корневому склонению.

Следует рассматривать вместе происхождение др.-ан. *sulh* «борозда, плуг» и *furh* «борозда», так как оба слова образованы от глаголов с одинаковым значением. С. А. Бурлак и С. А. Старостин реконструируют индоевропейский корень *\*porkʰ-* [1, с. 45], от которого может быть образовано др.-ан. *furh*, однако ступень *o* характеризует отглагольные имена (например лат. *porca* «межа в поле, борозда»). Поэтому более вероятным источником для древнеанглийского, латинского (и др.-инд. *parsana* «борозда») следует считать индоевропейский корень *\*p[h]erk[h]-* «царапать, делать в земле яму, углубление» [2, с. 689]. Более раннюю форму этого корня В. В. Левицкий реконструирует в виде *\*sep(h)ə-* / *\*sp(h)ē-* (с *s-mobile*) в значении «резать, бить, вить, крутить, гнуть». Развитие значения можно представить следующим образом: «резать» > «тянуть» > «проводить полосу, борозду» [7, с. 39].

Аналогичным образом с такой же ступенью аблаута образованы др.-ан. *sulh* «борозда; плуг» и лат. *sulcus* «плуг», которые можно образовать от и.-е. *\*selk-* / *\*suelk-* «тянуть» (ср. также гр. *ἐλχω* «тащить» > *ὄλχος* «борозда»). При этом из всех германских слов только др.-ан. *sulh* и *furh* склоняются по корневому типу.

Древнеанглийское *hnutu*, др.-исл. *hnot*, др.-в.-н. (*h*)*nuz* «орех» можно возвести к и.-е. *\*ken-* «сдавливать, щипать» [10, с. 93; 24, с. 460–461]. Различные расширители корня можно наблюдать в разных индоевропейских языках: германские существительные используют расширитель *\*-d*, *\*-k* используется в лат. *nux*, *\*-u* в кельтских именах (ср.-ирл. *cní*, кимр. *cneuen*). Нулевая ступень

аблаута в германских существительных свидетельствует о значении слова как результата действия. Склонение др.-ан. *hnutu* по корневому типу объясняется также его инактивной семантикой, наименование плода дерева относится к классу инактивных понятий, в отличие от наименования самого дерева, так как плод (орех) понимался как результат, продукт активного действия дерева [6].

Наименованием изделия из дерева (древесины) можно считать др.-ан. *bruh* «маленькая лодка [25, с. 668], корыто [26, с. 208]». Происхождение этого слова является неизвестным, поэтому предположим наличие и.-е. корня со значением «дерево, вид дерева» в виде *\*ter-*. Возможно, что именно к этому корню восходит др.-инд. *taruh* «дерево», происхождение которого тоже вызывает значительные споры [23, с. 484]. Несмотря на отсутствие засвидетельствованного глагола, вполне очевидно, что  $\emptyset$  в корне древнеанглийского слова говорит о том, что существительное обозначало именно изделие, инактивное понятие. Модель «дерево» > «изделие из него» достаточно распространена в германских языках: др.-швед. *naga* «дерево» > др.-исл. *nokkvi* «лодка (т. е. выдолбленный столб дерева)» [17, с. 106], др.-ан. *bēce* «бук» > *bōc* «книга», др.-ан. *āc* «дуб» > «судно» [6, с. 182–184].

Нулевая ступень и.-е. *\*gher-* «тереть, растирать» [24, с. 460–461] с расширителем *\*-d* в др.-ан. *grūt* (корневое склонение), др.-исл. *grautr* «каша», др.-в.-н. *guzzi* «крупа, каша» свидетельствует о первоначальном значении «растертая, дробленая масса» (результат действия). Противопоставление активным именам достигалось с помощью разных вариантов индоевропейского корня *\*gher-* / *\*g'er-*. Все индоевропейские имена, образованные от последнего глагола со значением «созревать», в корне имеют *n* и, следовательно, могли иметь высокую социальную значимость – являться

активными именами. Индоевропейский корень *g'er-(n)-* «зерно, крупинка, семя, хлеб в зерне» дал др.-ан. *corn* «зерно (хлеб в зерне)», гот. *kairn* «хлеб на корню и в зерне», др.-прус. *sygne* «зерно», рус. *зерно*, др.-ирл. *grān* «хлебное зерно» [24, с. 390–391]. Л. В. Покровская подтверждает особую значимость последней группы слов у кельтских народов в Британии: «началу уборки урожая предшествовала ритуальная трапеза, на которой фигурировали кушанья из зерен нового урожая – хлеб, каша. Ритуалом становится то, что ранее было бытовой нормой» [13, с. 85].

К корневому склонению относится др.-ан. *turf* «дерн», хотя нулевая ступень аблаута представлена также и в др.-сакс. *zurba*. Происхождение этих германских слов считается неопределенной, но эти существительные, также как и др.-инд. *darbha* «сорт травы», можно возвести к и.-е. корню *\*derbh-* со значением «витья, плести». Тогда изначальное значение имен существительных, образованных от формы причастия II, могло быть «спутанное».

Эта этимология может быть подтверждена материалом славянских языков. В. А. Меркулова отмечает, что значительное количество слов, обозначающих названия травы в славянских языках, образовано по семантической модели «плести» > «название растения» (т. е. «нечто спутанное, свитое, сплетенное») [9, с. 89]. Значимость подобных типологических критериев для реконструкции подчеркивал Э. А. Макаев [8, с. 5], так как индоевропейские слова, образованные по этой модели, можно считать результатом параллельного и, возможно, независимого развития.

Нулевая ступень чередования представлена в др.-в.-н., др.-ан. *burg*, гот. *baurgs* «город, поселение», др.-исл. *borg* «большой город; стена, укрепление, замок», которые образованы от основы претерита сильного глагола или при-

частия прошедшего времени глаголов, засвидетельствованных во всех германских языках: др.-англ. *beorgan*, гот. *bairgan*, днв. *bergan* «скрывать, таить», др.-исл. *bjarga* «скрывать» [14, с. 108], «спасать» [20, с. 78]. Первоначальное значение существительного В. Леман определяет как «укрепленное, защищенное место» [22, с. 64], которое позже трансформировалось в «город, поселение».

Германские наименования горы восходят к этому же корню с огласовкой *e*: днв. *berch*, др.-исл. *berg* «гора», гот. *bairgahai* «горная страна», др.-англ. *beorg* «могильный курган». Т. В. Гамкрелидзе и В. В. Иванов объясняют взаимосвязь значений «поселение» и «берег, гора» тем, что во всех индоевропейских племенах сохраняется традиция строительства крепостей на возвышенности, таким образом, германские существительные с нулевой ступенью могли обозначать «укрепленное поселение, крепость на возвышенности, скале, берегу» [2, с. 744]. Принимая во внимание, что город построен человеком, а гора (Мировая гора) у древних индоевропейцев символизировала Вселенную, можно предположить, что противопоставление двух ступеней аблаута *-e- / -ø-* в германских языках отражало оппозицию по признаку активности/инактивности.

Проведенный этимологический анализ древнегерманских существительных, относящихся к корневому склонению, позволяет сделать следующие выводы: 1) нулевая ступень аблаута глагола могла служить основой для имен существительных; 2) такие имена могли обозначать результат действия, и, следовательно, обладали инактивной семантикой; 3) распределение существительных по типам склонения могло быть обусловлено семантикой имен – имена, образованные от нулевой ступени аблаута включались в корневое склонение; 4) существительные инак-



тивной семантики могли иметь корреляцию со словами активной семантики, последние были образованы от другой ступени аблаута; 5) этимологический анализ позволил объяснить историю слов, происхождение которых ранее считалось неясным; 6) привлеченный

материал индоевропейских языков подтверждает результаты анализа; 7) применение типологических моделей и экстралингвистических данных является дополнительным подтверждением правильности предложенных трактовок семантики и происхождения слов.

#### Список источников

1. Бурлак С. А., Старостин С. А. Введение в лингвистическую компаратистику. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 272 с.
2. Гамкрелидзе Т. В., Иванов В. В. Индоевропейские языки и индоевропейцы: реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры: монография. Тбилиси: Изд-во Тбилисского университета, 1984. Ч. 1. 1426 с.
3. Кобелев В. А. Морфологическая структура и парадигма древнегерманских t-основ как отражение активного строя раннеиндоевропейского языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2006. № 4 (55). С. 45–50.
4. Кобелев В. А. Морфологический и семантический факторы пополнения и распада корневого склонения в древнегерманских языках // Проблемы интерпретации текста в вузе и школе: сборник статей / под общ. ред. В. М. Физикова. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007. С. 106–110.
5. Кобелев В. А. Об одном доказательстве двухпадежной системы склонения в раннеиндоевропейском (на материале древнегерманских рефлексов индоевропейского \*dn̥t-/dónt-) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2006. № 9 (60). С. 31–35.
6. Кобелев В. А. Доказательство активной семантики древнегерманских существительных корневых основ, обозначающих деревья // Сравнительно-историческое и типологическое изучение языков и культур. Вопросы преподавания иностранных и национальных языков: сборник статей международной конференции XXIV Дульзонские чтения / отв. ред. О. А. Осипова. Томск: Томский государственный педагогический университет, 2005. С. 181–185.
7. Левицкий В. В. Индоевропейские корни \*sep(h)ə- / sp(h)ē-, \*erə- / rē-, \*elə- / lē- «резать, связывать, гнуть» и их дериваты в германских языках // Вопросы языкознания. 2003. № 1. С. 37–62.
8. Макаев Э. А. Структура и стратификация общегерманской лексики // Вопросы языкознания. 1965. № 5. С. 3–12.
9. Меркулова В. А. О некоторых принципах этимологии названия растений // Этимология. Принципы реконструкции и методика исследования / под ред. Л. А. Гиндина, Г. А. Климова, В. А. Меркуловой и др. М.: Наука, 1965. С. 88–100.
10. Морфологическая структура слова в индоевропейских языках / отв. ред. В. М. Жирмунский, Н. Д. Арутюнова. М.: Наука, 1970. 387 с.
11. Осипова О. А. Связь древнегерманских глагольных основ с происхождением различных классов существительных // Избранные труды. Индоевропейские и уральские языки: сборник трудов. Томск, 2010. С. 128–130.
12. Плиний Старший. Естественная история // Древние германцы: сборник документов / сост. Б. Н. Граков, С. П. Моравский, А. И. Неусыхин. М.: Государственное социально-экономическое изд-во, 1937. С. 47–54.
13. Покровская Л. В. Земледельческая обрядность // Календарные обычаи и обряды в странах зарубежной Европы: исторические корни и развитие обычаев. М.: Наука, 1983. С. 67–90.
14. Прокош Э. Сравнительная грамматика германских языков. М.; Л.: Иностранная литература, 1954. 380 с.

15. Сравнительная грамматика германских языков / отв. ред. Э. А. Макаев. М.: Изд-во АН СССР, 1966. Т. 4. 496 с.
16. *Тацит Публий Корнелий*. Германия // Древние германцы: сборник документов / сост. Б. Н. Граков, С. П. Моравский, А. И. Неусыхин. М.: Государственное социально-экономическое изд-во, 1937. С. 55–82.
17. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка. СПб.: Terra, 1996. Т. 1. 573 с.
18. *Черных П. Я.* Историко-этимологический словарь русского языка. М.: Русский язык, 1999. Т. 1. 624 с.
19. *Bosworth J., Toller T. N.* An Anglo-Saxon Dictionary. Based on the Manuscript Collections of Joseph Bosworth / ed. by T. N. Toller. Oxford: Oxford University Press, 1972. 1316 p.
20. *Cleasby R., Vigusson G.* An Icelandic-English Dictionary. Oxford, 1957. 833 p.
21. *Feist S.* *Etymologisches Wörterbuch der gotischen Sprache*. Halle, 1920. 448 p.
22. *Lehmann W. P.* A Gothic etymological dictionary. Based on the 3rd edition of «Vergleichendes Wörterbuch der Gotischen Sprache» by Sigmund Feist. Leiden: E. J. Brill, 1986. 712 p.
23. *Mayerhofer M. R.* *Kurzgefaßtes etymologisches Wörterbuch der Altindischen*. Heidelberg, 1956. 570 p.
24. *Pokorny J.* *Indogermanisches etymologisches Wörterbuch*: in 2 vol. Bern: Francke, 1959–1969.
25. *Skeat W. W.* A Concise Etymological Dictionary of the English Language. Oxford, 1933. 778 p.
26. *Wright J., Wright, E. M.* Old English Grammar. Oxford: Oxford University Press, 1950. 372 p.

### Информация об авторе

**В. А. Кобелев** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, vladimir.ko.2012@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2952-7637>

### Information about the Author

**V. A. Kobelev** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, vladimir.ko.2012@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2952-7637>

*Статья поступила в редакцию 18.11.2022; одобрена после рецензирования 21.11.2022; принята к публикации 12.12.2022.*

*The article was submitted 18.11.2022; approved after reviewing 21.11.2022; accepted for publication 12.12.2022.*

Научная статья  
УДК 811.111\*40

## Проблемы сохранения индивидуального стиля автора в художественном переводе

*Инна Валерьевна Лисица*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы сохранения индивидуального стиля современного английского писателя Стивена Фрая при переводе на русский язык отрывка из романа «Гиппопотам». Автор работы проводит анализ трех вариантов перевода, два из которых представлены студентами факультета иностранных языков в процессе выполнения конкурсного задания в номинации «Художественный перевод». Сохранение разговорного стиля с эпизодическим переключением на литературную лексику, эмоционально-окрашенные языковые единицы, авторские окказионализмы и самоирония требуют принятия верных переводческих решений для создания текста, способного оказать на читателя аналогичное оригиналу эстетическое воздействие.

*Ключевые слова:* художественный перевод, идиостиль, Стивен Фрай, разговорный стиль, окказионализм, контекстуальная замена.

*Для цитирования:* Лисица И. В. Проблемы сохранения индивидуального стиля автора в художественном переводе // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 35–40.

Original article

## Problems of preserving the author's individual style in literary translation

*Inna V. Lisitsa*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The paper discusses the problems of preserving the modern English writer Stephen Fry's individual style when translating into Russian an excerpt from the novel "Hippopotamus". The author of the paper analyzes three translation variants, two of which are presented by the students of the Faculty of Foreign Languages in the process of performing a competitive task in the nomination "Literary Translation". The preservation of the conversational style with an occasional switch to literary vocabulary, emotionally colored lexemes, the author's occasional words and self-irony require making the right translation decisions to create a text that can have the same aesthetic effect on the reader as the original.

*Keywords:* literary translation, author's individual style, Stephen Fry, conversational style, occasionalism, contextual substitution.

*For citation:* Lisitsa I. V. Problems of preserving the author's individual style in literary translation. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 35–40. (In Russ.)

Перед переводчиком художественно-го теста стоит множество задач, успешное решение которых будет определять качество переведенного произведения, а именно ту степень, в которой новый

текст способен оказать аналогичное оригиналу эстетическое воздействие на читателя. Таким образом, художественный перевод – это «особый тип воссоздания исходного художественного

текста на другом языке, включающий в себя обработку информации разного уровня для принятия переводческих решений в процессе работы с поставленными задачами» [11, с. 2843].

Многие исследователи сходятся во мнении, что основной задачей художественного перевода является сохранение авторского стиля во всей его многогранности. Необходимость сохранения авторских интенциональных смыслов подчеркивается в исследованиях И. А. Везнер и И. В. Лисица [3; 4]. Авторы используют метод прототипического моделирования в процессе формирования дискурсивной компетенции будущих переводчиков. Этот метод позволяет выявлять когнитивно-доминантные признаки определенных форм в различных типах дискурса, включая художественный, как в процессе их прототипического, так и непрототипического употребления.

Наличие определенных параметров позволяет И. А. Везнер разграничить понятия «перевод» и «трансервализация» с позиций их прикладной значимости. Такой подход отражает комплексную и многоплановую природу переводческой деятельности от рецептивно-интерпретационного этапа до выбора оптимальных способов вербализации инокультурного смыслового содержания в принимающей лингвокультуре [1, с. 15–16].

Студенты факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «НГПУ» принимают активное участие в переводческих конкурсах, включая всероссийские и международные мероприятия. Следует отметить, что задания на перевод отрывка из художественного произведения представлены в большинстве конкурсов. Так, на Всероссийском конкурсе письменного перевода «Found in Translation – 2022», организованном факультетом иностранных языков Омско-

го государственного университета им. Ф. М. Достоевского, в номинации «Художественный перевод» языковой паре «английский – русский» был представлен отрывок из романа С. Фрая «Гиппопотам», который является материалом нашего исследования.

Доминирующие черты писательского творчества С. Фрая получают подробную характеристику в работе С. С. Шимберг и К. Ю. Океановой. Авторы отмечают в первую очередь саморефлексию С. Фрая как доминирующую черту его автобиографических произведений. Мотив самовыражения реализуется через эмоционально-окрашенную лексику, которая сопровождает ряд синтаксических приемов, таких как парцелляция и повторы разного уровня. Повествование от первого лица нередко наполнено самоиронией, средством выражения которой служат риторические вопросы. Еще одной особенностью авторы называют тематико-стилистическую неоднородность текста, контраст между высокой и сниженной лексикой. С. С. Шимберг и К. Ю. Океанова подчеркивают необходимость сохранения всех вышеуказанных особенностей при переводе на русский язык, что, несомненно, в определенных случаях будет являться сложной переводческой задачей [9, с. 154–156].

Отдельные особенности идиостиля С. Фрая были рассмотрены в работах таких авторов, как А. К. Тарабакина и В. В. Слободкина (каламбуры в произведениях Стивена Фрая и способы их перевода на русский язык) [6], А. К. Тарабакина (словообразовательный и стилистический аспекты окказиональных слов) [5], Е. Н. Заботина (парадоксы в текстах автора) [2] и некоторых других.

А. К. Тарабакина, анализируя окказиональные образования в творчестве С. Фрая, приходит к выводу о том,

что этот прием для писателя не только способ демонстрации собственной авторской уникальности, но и является «своеобразной защитной реакцией, избрательным способом высказывания своих оценочных суждений и одновременно способом высвобождения из-под гнета общественных и языковых стереотипов. Живя внутри языка и творчески его преобразуя, автор создает собственное пространство свободы» [5, с. 193].

Исследователи творчества С. Фрая сходятся во мнении, что языковая игра является неотъемлемой чертой творчества писателя. Е. Н. Заботина анализирует, в частности, парадоксальные высказывания автора, которые она делит на несколько типов: логические и семантические парадоксы, прагматические и этимологические парадоксы, а также парадоксальные сюжеты и загадки [2].

Обратимся непосредственно к анализу отрывка из комического романа С. Фрая «Гиппопотам», перевод которого был предложен студентам в качестве конкурсного задания. Следует отметить, что организаторы конкурса изначально

не указали автора и произведение, однако не представляется возможным преступить к переводу отрывка из художественного текста, не имея представления об авторе, его индивидуальном стиле и широком контексте романа, который является повествованием от первого лица главного героя, Теда Уоллеса, имеющего определенное сходство с беготомом (как любителя ничего не делать, подолгу лежа в теплой ванне). В конкурсном отрывке протагонист вспоминает времена своей бурной молодости и один из способов раздобыть денег на спиртное.

В нашей работе мы проведем сравнительный анализ оригинала и трех переводов на русский язык. Первый перевод, опубликованный издательством «Фантом Пресс», выполнен С. Б. Ильиным, признанным мастером художественного перевода, в том числе книг С. Фрая. Два других перевода, выполненные студентами факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «НГПУ», были наиболее удачными среди представленных на конкурс. Обратимся к первому предложению оригинального текста.

С. Фрай	С. Ильин	Студент 1	Студент 2
Reminded me of a trick we used to pull when hard up in the Dominion days [10].	Это напоминает мне один фокус, который мы, оказавшись на мели, проделывали во времена «Доминиона» [8].	И тут я вспомнил одну рабочую схемку, которой мы пользовались, будучи совсем на мели. Дело было, когда мы часто зависали в «Доминионе».	И тут я вспомнил схему, которую мы проворачивали, когда сидели на полной мели во времена «Доминиона»

Характерной особенностью отрывка является значительное количество разговорных слов и выражений, точная передача которых при переводе необходима для сохранения общего настроения повествования. И если для неформального английского прилагательного *hard up* (*having very little money, especially for a short period of time* [13]) подобрать русский аналог *на мели* (*о затруднительном положении, чаще о бездене-*

*жье* [7]) не является сложной задачей, то идиома *pull a trick* требует более внимательного отношения. Согласно словарю Macmillan, ее дефиниция – *to do something (silly or dangerous) especially in order to trick or impress someone* [12], при этом одно из значений слова *trick* – *an effective and skillful way of doing something* [12], т. е. эффективный и требующий определенных навыков способ действия. Таким образом, вари-

ант перевода «провернуть схему» будет являться более точной контекстуальной заменой, так как, во-первых, является разговорным, во-вторых, употребляется

там, где речь идет о действиях мошенников, разработавших определенный план.

Рассмотрим следующий пример.

С. Фрай	С. Ильин	Студент 1	Студент 2
I used to wastrel there in the late fifties and early sixties with Gordon Fell, later “Sir” Gordon, the painter and cultural icon...[10].	В конце пятидесятых и начале шестидесятых я прожигал там жизнь в компании Гордона Фелла, впоследствии «сэра» Гордона, живописца и «культурного идола»...[8].	Я там частенько бывал в начале шестидесятых с Гордоном Фэллом, а сейчас уже «сэром» Гордоном, эпохальным идеалом художника и примером для подражания...	В конце пятидесятых и в начале шестидесятых я частенько туда зааживал и проводил время в компании Гордона Фелла, а теперь уже «сэра» Гордона, одного из самых выдающихся художников современности...

В этом примере мы можем наблюдать характерную черту идиостиля С. Фрая, а именно контраст между разговорной и книжной лексикой для описания повседневной ситуации, что, безусловно, создает комический эффект с элементом самоиронии. Более того, окказиональный глагол *to wastrel* образован при помощи конверсии от существительного литературного языка *a wastrel – a lazy person who spends their time and/or money in a careless and stupid way* [13].

При переводе этого предложения на русский язык С. Ильин использует идиому «прожигать жизнь», что семанти-

чески соответствует оригиналу, однако смена регистра с комическим эффектом утрачена. Переводы студентов являются здесь менее удачными, так как не передают интенцию автора.

Использование широких синонимических рядов отличает любого хорошего писателя. Так, в следующем примере С. Фрай использует существительное *ruse (a way of getting something by cheating somebody* [13]) вместо упомянутого в начале *trick*, но в том же значении. Однако все три варианта перевода сохраняют изначальную лексему, что абсолютно оправдано контекстом.

С. Фрай	С. Ильин	Студент 1	Студент 2
The ruse was to get Gordon absolutely tanked up on the syrupy Old Fashioneds that he favoured and then start him talking [10].	Весь фокус состоял в том, чтобы дожидаться, пока Гордон зальется по самые брови своим излюбленным приторным «Старым модником», и после разговорить его [8].	Наша схема была такая: накачать Гордона его любимым коктейльчиком «Старинастиляга» до чертиков в глазах, и начать с ним разговоры разговаривать.	А схема была такая: дожидаться, когда Гордон налакается своим любимым коктейльчиком «Старый щеголь», а затем развязать ему язык

Английское прилагательное разговорного стиля *tanked up (very drunk* [13]) имеет ряд аналогов в русском языке, включая фразеологические единицы, о чем свидетельствуют предложенные варианты. Интересно отметить, что все переводчики приняли решение ис-

пользовать калькирование для передачи на русский язык названия алкогольного коктейля, несмотря на тот факт, что в онлайн-книгах рецептов он представлен как «Олд Фэшн». Такое переводческое решение можно объяснить типом переводимого текста, так как важна не

форма стакана или состав ингредиентов, а определенное прагматическое воздействие на читателя.

Перевод эмоционально-окрашенной лексики требует сохранения авторской интенции в рамках писательского идиостиля. Рассмотрим примеры.

С. Фрай	С. Ильин	Студент 1	Студент 2
And Gordon would splutter out some description of who this chap was.  ...Gordon would hoot indignantly [10].	Гордон заплетающимся языком кое-как описывал этого малого. ...гневно восклицал он [8].	И Гордон, едва ворочая языком, начинал рассказывать, что это за парень. ...переходя на крик, возмущался Гордон.	И Гордон, еле ворочая языком, начинал рассказывать, кто этот парень. ...громко возмущался Гордон.

Глагол *splutter* (*to speak quickly and with difficulty, making soft spitting sounds, because you are angry or embarrassed* [13]) характеризует речь нетрезвого человека, при этом отношение протагониста к Гордону несколько пренебрежительное, что следует из анализируемого отрывка. Принимая во внимание эти факторы, все предложенные варианты перевода можно считать адекватными.

Глагол *hoot* (*to make a loud noise* [13]) используется, когда говорящий произносит что-либо громко и эмоционально. В этом случае в русском языке трудно подобрать одну лексему, которая указывала бы одновременно на объем звука и негативные эмоции персонажа. Использование наречий образа действия помогает прийти к верному переводческому решению.

Рассмотрим еще один пример.

С. Фрай	С. Ильин	Студент 1	Студент 2
Tra-la! Victory [10].	Тра-ля-ля! Виктория [8].	Есть, сработало!	Ну вот и все, попалась рыбка на крючок.

Восклицание *Tra-la!* следует рассматривать как авторский окказионализм, свидетельство того, что задуманное увенчалось успехом, и протагонисту с компанией удалось выгодно продать рисунок Гордона, полученный обманым путем. При переводе этого примера транскрипция с удвоением слога будет менее удачным решением, так как русскоязычный читатель ассоциирует *Тра-ля-ля!* с другим контекстом, а именно бессмысленных разговоров, пустой болтовни. Вариант первого студента выступает адекватной функциональной заменой.

В заключение отметим, что решение проблем сохранения авторского стиля

в художественном переводе происходит на макро- и микротекстовом уровне. Комплексное понимание авторских интенций и способов их реализации невозможно без понимания отдельных языковых элементов, что может быть затруднено целым рядом факторов. Внимательный анализ составляющих идиостиля автора как в целом, так и в рамках конкретного произведения или отрывка позволяет переводчику принять верное переводческое решение для создания текста, способного оказать на читателя аналогичное оригиналу эстетическое воздействие.

**Список источников**

1. Везнер И. А. К вопросу о разграничении понятий перевод и трансвербализация // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2022. Т. 16, № 1. С. 14–22.
2. Заботина Е. Н. Парадоксы в текстах Стивена Фрая // Вестник Ленинградского государственного университета им. Пушкина. 2008. № 5 (19), Т. 1. С. 120–127.
3. Лисица И. В. Проблема интерпретации имплицитных смыслов в художественном тексте (на материале рассказа К. Мэнсфилд «The Lady's Maid») // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2020. Т. 14. С. 48–53.
4. Лисица И. В., Везнер И. А. Лингводидактический потенциал метода прототипического моделирования при трансвербализации в аспекте совершенствования профессиональной компетенции лингвиста-переводчика // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92). С. 28–31.
5. Тарабакина А. К. Оказиональное слово в творчестве Стивена Фрая: словообразовательный и стилистический аспекты // Грамота. Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 5 (47), Ч. 2. С. 191–193.
6. Тарабакина А. К., Слободкина В. В. Способы перевода каламбуров в художественном тексте (на примере произведений Стивена Фрая) // Межкультурная коммуникация: лингвистические и лингводидактические аспекты: сборник материалов IX международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2021. С. 153–156.
7. Толковый словарь Ожегова онлайн [Электронный ресурс]. URL: <https://slovarozhegova.ru> (дата обращения: 18.11.2022).
8. Фрай С. Гиппопотам / пер. с англ. С. Ильин. М.: Фантом Пресс, 2010. 480 с.
9. Шимберг С. С., Океанова К. Ю. О доминирующих чертах авторского стиля С. Фрая и их передаче при переводе на русский язык // Перевод. Язык. Культура: материалы XII международной научно-практической конференции. СПб., 2021. С. 153–156.
10. Fry S. The Hippopotamus. Arrow Books, 2017. 400 p.
11. Kazakova T. A. Strategies of literary translation // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2015. N. 12. P. 2842–2847.
12. Macmillan Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.macmillandictionary.com> (дата обращения: 18.11.2022).
13. Oxford Learner's Dictionaries [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 18.11.2022).

**Информация об авторе**

**И. В. Лисица** – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, [foxinna@mail.ru](mailto:foxinna@mail.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8899-9423>

**Information about the author**

**I. V. Lisitsa** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, [foxinna@mail.ru](mailto:foxinna@mail.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8899-9423>

*Статья поступила в редакцию 18.12.2022; одобрена после рецензирования 26.12.2022; принята к публикации 30.12.2022.*

*The article was submitted 18.12.2022; approved after reviewing 26.12.2022; accepted for publication 30.12.2022.*



Обзорная статья

УДК 81'42

## Прагматика новых маркеров ренарратива: результаты и перспективы исследований

Юлия Анатольевна Лобина<sup>1</sup><sup>1</sup>Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, Ульяновск, Россия

*Аннотация.* В статье представлен обзор исследований прагматики инновационных маркеров ренарратива, используемых в неформальном общении. Это сравнительно новое речевое явление рассматривается учеными с нескольких точек зрения, различия между которыми отражаются в используемой терминологии. Неоднозначное отношение к нему носителей языка заставляет искать ответы на вопросы о месте инновационных маркеров ренарратива в языке и коммуникации. Лингвистами выдвинуты предположения о их функционировании в качестве средства вовлечения слушателя в нарратив через драматизацию в условиях дефицита времени, ранжирования уровня важности информации, снижения уровня категоричности высказывания, реализации категории вежливости. Проверка этих гипотез требует проведения дальнейших исследований для уточнения коммуникативных условий использования инновационных маркеров ренарратива, в том числе в новых сферах общения и на материале различных лингвокультур.

*Ключевые слова:* нарратив, маркер ренарратива, прагматика, разговорная речь, неформальное общение.

*Для цитирования:* Лобина Ю. А. Прагматика новых маркеров ренарратива: результаты и перспективы исследований // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 41–49.

Review article

## Pragmatics of new markers of renarrative: findings and new avenues in research

Yulia A. Lobina<sup>1</sup><sup>1</sup>Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

*Abstract.* The paper presents a review of research on pragmatics of innovative markers of renarrative used in informal communication. This comparatively new speech phenomenon is studied by researchers from several perspectives, which is reflected in the terminology they use. Controversial attitudes to the phenomenon among the speakers raise questions concerning the place of innovative markers of renarrative in language and communication. Linguists have hypothesised that they function as a means of involving the interlocutor through dramatization in time-constrained communication, emphasizing the most significant information, hedging and being polite. Testing the hypotheses requires further research on the context in which the innovative markers of renarrative occur, including new spheres of communication and diverse linguocultural settings.

*Keywords:* narrative, marker of renarrative, pragmatics, colloquial speech, informal communication.

*For citation:* Lobina Yu. A. Pragmatics of new markers of renarrative: findings and new avenues in research. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 41–49. (In Russ.)

Выявление закономерностей употребления лексических единиц в речи остается актуальной задачей лингвистики. Ее решение имеет как теоретическое значение для описания языка с точки зрения функциональной, антропоцентрической парадигмы, так и практическое применение в обучении родной и иноязычной речи. Вместе с тем методика описания факторов, обуславливающих выбор говорящим определенной единицы из синонимического ряда и стилистической парадигмы, на текущий момент далека от совершенства. К ее созданию в разной мере приближаются специалисты в области семантики, прагматики, стилистики, социо- и психолингвистики.

Удачным материалом для разработки такой методики являются неологизмы. Недавно появившись в языке, они находятся в процессе поиска своего места в речевой системе, изменения характерных сфер и контекстов употребления. Этот процесс становится предметом ярко выраженного оценочного отношения носителей языка и объектом многочисленных исследований ученых.

Инновационные грамматикализованные конструкции, употребляющиеся в устной неформальной речи для передачи чужой или своей речи, мыслей, ситуаций или оценок, появились и широко распространились в последние десятилетия в целом ряде языков мира. Использование единиц с семантикой сравнения (рус. типа, англ. *like*), дейсиса (рус. *такой*, англ. *this*), количества (англ. *all*), движения (англ. *go*) для введения пересказа отмечается в современных германских, романских, славянских, финно-угорских языках, а также японском, греческом, иврите, языках Океании [22, с. xiv].

Появившиеся конструкции обнаруживают много общих черт в этимологии, семантике и закономерностях употребления и являются богатным

материалом для изучения социолингвистических процессов, языковых изменений и межязыкового взаимодействия. Вместе с тем, они представляют собой весьма разноплановое и иногда внутренне противоречивое языковое явление, для которого в лингвистике пока не существует общепринятого термина.

Для обозначения конструкций, подобных *be like, muna, такой*, после которых дается интерпретация чьего-то высказывания, обобщение ситуации и/или эмоциональная реакция на них, лингвистами используются различные термины, делающие акцент на одном из аспектов этого речевого явления. Термины «quotative», а также «quotative verb/construction», наиболее распространенные в англоязычной литературе, отражают связь таких конструкций с произнесенными вслух высказываниями, указывают на их воспроизведение в другой коммуникативной ситуации. Однако, как отмечает В. А. Плунгян, «апелляция к чужой речи в прототипическом случае предполагает отнюдь не “цитирование”, а (более или менее) вольный пересказ» [8, с. 285], поэтому эти термины, как и русские варианты «квотатив» и «цитатив», представляются неоправданно сужающими сущность явления.

Возможность избежать ассоциации с цитированием, дословностью передачи дают термины «показатели/маркеры чужой речи», «ксенопоказатели» [1]. Они подчеркивают факт частичного отказа от коммуникативной ответственности, интерпретативный характер передачи, отстранение пересказчика от позиции изначального говорящего (даже если это был он сам). Тем не менее, эти термины также не вполне точно передают сущность рассматриваемых конструкций, широко используемых для приблизительной передачи не только чужой, но и собственной речи, а также мыслей и эмоций.

Характерное для рассматриваемых конструкций свойство приблизительности, неточности передачи речи/мысли/коммуникативной ситуации выдвигают на первый план В. И. Подлеская и М. А. Егорова, использующие термин «аппроксиматор». Он обозначает конструкции, с помощью которых «говорящий снимает с себя ответственность за избранный способ номинации» [9, с. 285]. Кроме указания на чужое авторство, аппроксиматоры могут выполнять эту дискурсивную функцию и за счет отсылки к «наиболее распространенному и уместному варианту номинации» [9, с. 285]. Таким образом, этот термин может использоваться для обозначения и других, не только пересказывательных, значений единиц с семантикой сравнения (*muna, like*), но не покрывает случаев употребления для введения пересказа единиц с семантикой дейкиса (*макой, this*), количества (*all*), движения (*go*).

Коммуникативную функцию, разделяемую указанными единицами с самыми разнообразными речевыми явлениями, отражает термин «дискурсивный маркер» [2; 4; 10; 13]. Границы класса явлений, относимых к дискурсивным маркерам, и их определение являются предметом оживленных дискуссий [3]. Вероятно, наиболее бесспорным можно признать описание этих единиц как «средств, используемых в помощь адресату для адекватного восприятия и интерпретации высказывания и выстраиваемого дискурса» [3, с. 3]. С точки зрения любого подхода к этому термину, функции дискурсивных маркеров не сводятся к передаче чужой или собственной речи, мыслей и оценок, поэтому для обозначения средств, вводящих в текущую ситуацию общения воспроизведенные коммуникативной ситуации в прошлом, желателен использование более узкого обозначения.

Представляется, что именно эта функция выдвигается на первый план в терми-

не «маркеры пересказывательности» [6]. Использование этого термина подразумевает, что пересказу, преимущественно в рамках нарративных жанров, может подвергаться не только чужая речь в строгом понимании, но и «собственная речь, сказанная ранее или планируемая на будущее, и интерпретация поведения другого человека, его реакции и т. д.» [6, с. 284]. Существенно, что, как отмечает И. Б. Левонтина, «прагматически такие слова притягивают разного рода оценки, чаще отрицательные, воспроизводимой речи» [там же]. В статье мы будем употреблять близкий по смыслу, но несколько более компактный термин «маркеры ренарратива», используемый, например, М. В. Копотевым [5].

Разнообразие подходов ученых, отражающееся в неупорядоченности терминологии, переключается с противоречивостью оценки этого явления носителями языков, в которых оно возникло. С одной стороны, зафиксированы многочисленные высказывания, относящие эти формы к непрестижным, маркирующим низкий социальный статус употребляющего их человека. С другой стороны, частотность употребления инновационных маркеров ренарратива неуклонно растет, а сфера их встречаемости захватывает все новые социальные группы и коммуникативные ситуации.

Эти противоречия наталкивают на ряд вопросов, сформулированных известной исследовательницей маркеров ренарратива И. Бухшталлер:

- что общего в инновационных способах передачи речи, мыслей и оценок с точки зрения формы, функции и прагматики?
- как они вписываются в уже существующую в языке систему маркеров пересказывательности?
- какие факторы приводят к распространению этих форм?
- что нового исследование появляющихся маркеров ренарратива может

внести в представления о сущности пересказа и его функциях в построении текста и межличностных отношений коммуникантов? [22, с. xii–xii].

В поисках ответов на эти вопросы за последние три десятилетия ученые использовали целый ряд методов сбора и анализа материала. На начальном этапе исследований широко использовались записи рассказов из личного опыта и материалы социолингвистических интервью, позднее – лингвистические корпуса. Сведения о социальных группах, использующих цитативы разных типов, были также получены в ходе анкетирования и лингвистического эксперимента.

В качестве общей формальной черты инновационных маркеров ренарратива исследователи отмечают неполноту грамматической парадигмы. В большинстве предложений, где для передачи речи, мыслей и оценок используются единицы *be like*, *be all*, *go*, *tuna*, *такой*, позицию грамматического субъекта занимают личные местоимения 1-го лица или 3-го лица единственного числа, реже – личные местоимения множественного числа, совсем редко – существительные в единственном или множественном числе и никогда – местоимения 2-го лица [11; 16; 20].

Несмотря на то, что наиболее типичной функцией инновационных пересказывательных конструкций является передача коммуникативной ситуации, имевшей место в прошлом, английские глаголы, входящие в них, чаще всего употребляются в простом настоящем времени [16, с. 240–242]. Возможно использование простого прошедшего времени, но оно значительно более характерно для традиционных способов передачи речи (например, глагола *say*). Другие глагольные формы не используются. В русском языке конструкции с существительным *tuna* и местоимением *такой*, вводящие прямую речь, рассматриваются учеными как эллип-

тические, с пропуском глагола речи в настоящем времени [11, с. 220]. И. Б. Левонтина также отмечает, что по значению местоимение *такой* в такой функции близко к настоящему изобразительному времени [6, с. 287].

В отличие от традиционных средств передачи речи и мысли (лексико-семантические группы со значением «сказать» и «думать»), инновационные маркеры пересказывательности способны вводить только прямую речь. Для введения косвенной речи они не используются, несмотря на то что передаваемое содержание никогда не цитируется дословно. Более того, для передачи пересказываемой ситуации часто употребляются не полные, грамматически правильно оформленные предложения, а междометия и даже невербальные средства [12; 23].

Предложения, включающие новые маркеры ренарратива, – всегда повествовательные. В собранном учеными материале в вопросительной и отрицательной форме они не встречаются. Невозможность подобных трансформаций доказывается также лингвистическими экспериментами.

Некоторыми учеными высказаны наблюдения над фонетическими особенностями реализации этих конструкций, но, к сожалению, разрозненные. Так, В. И. Подлеская и М. А. Егорова обращают внимание на ударность *tuna* в случае использования его для введения речи [9, с. 285]. Б. Фокс и Дж. Роблс исследуют особенности просодического выделения высказываний, вводимых конструкцией *it's like* [23, с. 723–724].

Общей семантической чертой, позволяющей объединить эти этимологически различные лексические единицы и конструкции в одну группу, является диффузность их семантики. Попытки разграничить на основании типа пересказываемого содержания семантику *be like*, *be all*, *go* и/или случаи употре-

бления каждой из этих единиц для обозначения мысли, оценки, речи (своей, чужой), реализованной фонетически или внутренней, в целом оказались безуспешными. В результате ученые пришли к мысли, что характер переказываемого содержания не является релевантным семантическим компонентом для этой лексико-семантической группы. Неопределенность способа передачи информации, как и приблизительность ее передачи, оказывается важной семантической чертой группы и отграничивает ее от традиционных маркеров реннарратива *think, say, сказать, подумать*.

Наиболее полно инновационные маркеры реннарратива в английском языке исследованы в социолингвистическом аспекте. Впервые они были зафиксированы в речи подростков и студентов [18]. Затем отмечалось расширение возрастных рамок использования новых способов передачи речи и мысли. Употребление конструкции *be like* не только сохранялось в речи этого поколения по мере его взросления, но и распространялось на более старшие возрастные группы, которые в молодости ее не использовали [15, с. 85–88]. В гендерном отношении наблюдается тенденция к расширению использования конструкции *be like* мужчинами [14], хотя изучение языковых оценок свидетельствует о традиционном представлении о ней как о черте женской речи.

Исключительно на результатах анкетирования основаны имеющиеся сведения об образовательном уровне и профессиональной принадлежности группы, для которой характерно употребление *be like* в речи. Респонденты либо указывают, что использование этой конструкции ассоциируется с говорящим, имеющим образование не выше среднего, либо отмечают отсутствие связи между уровнем образования и употреблением реннарратива. Опрошенные

оценивают вероятность услышать такие фразы от диджея или продавца музыкальных товаров выше, чем от учителя или менеджера [21].

Социолингвистические условия использования инновационных маркеров реннарратива в русской речи изучены значительно меньше. Так, масштабное исследование прагматических маркеров, проведенное группой исследователей из Санкт-Петербурга, позволило выявить возрастную и профессиональную маркированность единицы *тупа*. По данным корпусов устной речи, она является специфическим показателем речи молодежи, представителей силовых структур и творческих профессий [17, с. 122]. Однако в данном исследовании реннарративное употребление прагматического маркера *тупа* не отграничивается от других его значений, таких как гезитатив, разграничительный и ритмообразующий маркер, маркер-аппроксиматор [7].

Коммуникативные ситуации, для которых характерно использование инновационных маркеров реннарратива, описываются большинством исследователей в весьма общих выражениях: «сфера повседневного общения», «неформальная речь», без дальнейшего уточнения типа дискурса и жанра. Исключением является работа Ф. Барбье-ри, которая сопоставляла встречаемость традиционных и инновационных маркеров реннарратива в бытовом общении (в ходе приготовления пищи, застольного разговора, семейного праздника, просмотра телепередач) с их частотностью в деловых беседах обслуживающего персонала между собой и с клиентами, общении студентов в малой группе и консультациях преподавателей [16].

Исследователь получил данные, согласно которым лишь в достаточно формальной ситуации общения преподавателя и студента традиционный глагол *say* употребляется чаще, чем новые *be*

*like, go, be all*. В повседневном общении частотность *say* приблизительно равна частотности *be like* и *go*. В общении работников университетских служб между собой и с клиентами, а также студентов конструкция *be like* доминирует [16, с. 240–241]. Вместе с тем и общий объем пересказа в ситуации академической консультации оказался меньше, чем в сопоставляемых коммуникативных ситуациях. Однако более детальных исследований влияния коммуникативной цели, типа изложения, жанра речи на выбор маркера ренарратива, насколько нам известно, не проводилось.

Таким образом, в отличие от традиционных способов передачи речи и мысли, инновационные способы пересказа характеризуются диффузной семантикой, а также употреблением сравнительно ограниченной группой носителей (молодежь, женщины, представители речеемких профессий) в ограниченной сфере (устное повседневное общение). Выбор грамматических конструкций для них также существенно уже, чем для традиционных глаголов речи и умственных действий. Есть основания предполагать, что их реализация имеет определенную просодическую специфику, однако эта гипотеза требует дальнейшей проверки.

Относительно факторов, способствующих распространению инновационных форм, высказывается несколько гипотез. Прежде всего предполагается, что использование этих конструкций в качестве изобразительных средств помогает рассказчику вовлечь слушателя в передаваемую ситуацию. Выбор именно этого средства изобразительности связывают с фактором неподготовленности речи. С. О. Савчук пишет, что в подготовленной речи (в частности художественной) автор создает эффект изобразительности за счет выбора глаголов мимики и жеста для введения чужой речи: *свесить голову, пожать*

*плечами*. Дефицит времени, характерный для неподготовленной устной речи, лишает говорящего возможности подобрать точный глагол, заставляя прибегать с той же целью к местоимению «такой» [12, с. 40–41].

Эта гипотеза объясняет сравнительно недавнее появление этой речевой формы только в сочетании с предположением о возрастающем «косноязычии» молодежи [21], общем снижении уровня речевой культуры и коммуникативной компетенции. Думается, что упреки следующего поколения в речевой небрежности – достаточно давняя традиция, которую трудно увязать исключительно с процессами неологизации последних десятилетий.

Альтернативное объяснение предлагают сторонники гипотезы, согласно которой инновационные маркеры ренарратива выступают как дополнительное средство ранжирования уровня важности информации [21]. Передача оценки/отношения с помощью диалога (в том числе воображаемого) обычно привлекает внимание слушателя. Если этот диалог драматизируется с использованием просодических и невербальных средств, информация, заключенная в репликах участников, представляется еще более важной. Введение реплик с помощью неологизмов с диффузной семантикой дополнительно повышает уровень значимости передаваемой оценки. Так, Б. Фокс и Дж. Роблс отмечают, что один из вариантов конструкции *be like* (с неодушевленным местоимением *it* в позиции грамматического субъекта) типично используется в финальной части нарратива для передачи основной мысли, «морали» истории [23].

В поисках объяснения активного распространения инновационных маркеров ренарратива в устной речи исследователи обращаются не только к их текстовым, но и социопсихологическим функциям. Еще одна гипотеза

выдвигает на первый план возможность передачи внутреннего состояния героев пересказываемой истории, независимо от того, озвучивали ли они его в ходе самой описываемой ситуации. Таким образом, нарратив, в котором используются конструкции *be like*, *be all*, *tuna*, *такой*, отражает не столько последовательность фактов и событий, сколько последовательность эмоциональных реакций и смену внутренних состояний. Вместе с тем диффузность и аппроксимативность их семантики позволяет говорящему отстраниться от передаваемой оценки (даже своей на момент излагаемых событий), снижая уровень ее категоричности. В результате инновационные маркеры ренарратива могут функционировать как средство реализации категории вежливости: как вежливости сближения, так и вежливости дистанцирования. Они вовлекают слушателя в эмоциональную сферу рассказчика и его повествования, устанавливая межличностный контакт (раппорт), сокращают социальную дистанцию [25] и вместе с тем позволяют рассказчику уклониться от ответственности за выражаемое отношение, избежать навязывания ее собеседнику.

Подтверждение или опровержение этих гипотез могло бы внести вклад в решение последнего вопроса, поставленного И. Бухшталлер, и продемонстрировать то новое, что исследование этих конструкций может дать для понимания сущности и функций пересказа. Однако пока они основываются скорее на отдельных наблюдениях над языковым материалом, чем на результатах методологически четко выстроенных исследований.

Детальное описание прагматики инновационных маркеров ренарратива требует уточнения коммуникативных условий их употребления. Несмотря на значительное число исследований этих единиц, их сфера бытования обо-

значена достаточно приблизительно: повседневное неформальное общение, иногда с акцентом на нарративный модуль изложения. Представляется важным выявить конкретные речевые жанры, риторические ходы и коммуникативные тактики, реализация которых стала возможной или более эффективной с появлением новых способов передачи речи, мысли, оценки.

Характеристика этих явлений в качестве черты неподготовленной речи также требует проверки. В просмотренных нами исследованиях спонтанность высказываний с конструкциями *be like*, *tuna* постулировалась априори, причем их специфика частично увязывается именно с недостатком времени на обдумывание речи. Вместе с тем использование инновационных маркеров ренарратива отмечается не только в непосредственной устной речи, но и в языке интернета, как устной, так и письменной его разновидностях. Они употребляются в видеointервью и видеоблогах, где неподготовленность текста, предназначенного для записи и неоднократного просмотра, достаточно условна.

С. О. Савчук считает, что в таких случаях имеет место намеренная имитация «непринужденной устной речи современной молодежи» [12, с. 42]. Однако все увеличивающаяся популярность блогеров заставляет задуматься об их роли как лидеров языковых изменений. Тщательный анализ использования инновационных маркеров ренарратива в качестве стилистического средства может выявить и другие механизмы их воздействия на аудиторию, кроме создания образа «своего».

Интересно провести межъязыковое сравнение прагматики инновационных маркеров ренарратива. Оно может подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что появление новых способов пересказа сигнализирует либо о воз-

никновении новых коммуникативных задач, либо о распространении новых стратегий решения существовавших ранее задач, что в свою очередь может явиться отражением изменений, происходящих в наборе и структуре типичных ситуаций социального взаимодействия.

Интерес представляет и сопоставительное исследование употребления языковых единиц *like, tina, такой* в различных функциях. Существующие исследования констатируют факт наличия семантической связи между разными, в том числе недавно возникшими, значениями этих лексем [19; 24]. Однако для решения задачи о текстовых

и прагматических функциях пересказа, поставленной И. Бухшталлер, важно выявить как стилистические значения, характерные для всех значений *like, tina, такой*, так и специфическую стилистическую нагрузку, которую они несут при передаче речи, мысли и оценки.

Проведение исследований в этой области, как представляется, не только имеет упомянутое выше теоретическое значение для активно развивающейся нарратологии, но и представляет практический интерес для определения возможности и необходимости обучения употреблению инновационных маркеров ренарратива в речи.

### Список источников

1. Арутюнова Н. Д. Де, дескать, мол // Язык о языке: сборник статей. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 437–449.
2. Блюднева А. А. Дискурсивные маркеры в аудиовизуальном переводе с английского языка на русский (сопоставление субтитрования и дубляжа художественных фильмов): дис. ... канд. филол. наук. М., 2021. 249 с.
3. Викторова Е. Ю. Вспомогательная система дискурса: проблемы выделения и специфики функционирования: дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2016. 617 с.
4. Егорова М. А. Дискурсивный маркер типа по данным национального корпуса русского языка: происхождение, семантика и прагматика // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам международной конференции «Диалог». М.: Изд-во РГГУ, 2018. Вып. 17. С. 185–199.
5. Коптев М. В. Эволюция русских маркеров ренарратива: синтаксис или лексика? // Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований. 2014. № 2. С. 712–740.
6. Левонтина И. Б. Пересказывательность в русском языке // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам международной конференции «Диалог». М.: Изд-во РГГУ, 2010. С. 284–289.
7. ТИПА [Электронный ресурс] // Мультимедийный словарь прагматических маркеров. URL: <https://www.ord-multimedia-dict.com/tipa> (дата обращения: 06.10.2022).
8. Плуменя В. А. О показателях чужой речи и недостоверности в русском языке: «мол», «якобы» и другие // Lexikalische Evidenzialitäts-Marker in slavischen Sprachen. Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 72. Munchen: Sagner, 2008. S. 285–311.
9. Подлеская В. И., Егорова М. А. От полнозначного имени – к частице: аппроксиматор типа в зеркале корпуса с просодической разметкой // Когнитивная наука в Москве: новые исследования: материалы конференции. М.: Буки Веди: ИППиП, 2017. С. 283–288.
10. Путина О. Н. Дискурсивный маркер Типа в диалогическом дискурсе: функционально-прагматический аспект // Евразийский гуманитарный журнал. 2021. № 3. С. 51–57.
11. Сатюкова Д. Н., Воейкова М. Д. Особенности функционирования местоимения *такой* в устной разговорной речи // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2010. № 2. С. 184–224.



12. *Савчук С. О.* Местоимение такой в функции маркера чужой речи в устном высказывании [Электронный ресурс]. URL: [https://ruslang.ru/doc/savchuk/savchuk\\_takoj\\_2011.pdf](https://ruslang.ru/doc/savchuk/savchuk_takoj_2011.pdf) (дата обращения: 06.10.2022).
13. *Чиглинцева Е. С., Викулова Е. А.* Служебные и дискурсивные функции английского like // Известия Уральского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 2. С. 156–167.
14. *Barbieri F.* Older men and younger women A corpus-based study of quotative use in American English // English World-Wide. 2007. Vol. 28, № 1. P. 23–45.
15. *Barbieri F.* Quotative be like in American English: Ephemeral or here to stay? // English World-Wide. 2009. Vol. 30, № 1. P. 68–90.
16. *Barbieri F.* Quotative Use in American English: A Corpus-Based, Cross-Register Comparison // Journal of English Linguistics. 2005. Vol. 33, № 3. P. 222–256.
17. *Bogdanova-Baeglarian N. V., Blinova O. V., Sherstinova T. J.* et al. Pragmatic markers of Russian everyday speech: quantitative data [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48133438> (дата обращения: 06.10.2022).
18. *Blyth C., Recktenwald Jr., Wang J.* I'm like, "say what!": A new quotative in American oral narrative // American Speech. 1990. № 65. P. 215–227.
19. *Buchstaller I.* He goes and I'm like: The new quotatives revisited // New Ways of Analyzing Variation in English. 2001. № 30. P. 1–16.
20. *Buchstaller I.* Quotations across the generations: a multivariate analysis of speech and thought introducers across 5 decades of Tyneside speech // Corpus Linguistics and Linguistic Theory. 2011. Vol. 7, Issue 1. P. 59–92.
21. *Buchstaller I.* Quotatives: New trends and sociolinguistic implications. Oxford: Wiley-Blackwell, 2014. 306 p.
22. *Buchstaller I., & Van Alphen I.* Introductory remarks on new and old quotatives // Quotatives: Cross-linguistic and cross-disciplinary perspectives. Amsterdam: John Benjamins, 2012. P. xi–xix.
23. *Fox B., Robles J.* It's like mmm: Enactments with it's like // Discourse Studies. 2010. Vol. 12, № 6. P. 715–738.
24. *Kolyaseva A.* The "new" Russian quotative tipa: Pragmatic scope and functions // Journal of Pragmatics. 2018. № 128. P. 82–97.
25. *Terraschke A.* "And I was like 'ah yeah, what are they talking about?'" The use of quotatives in New Zealand English // From the Southern Hemisphere: Parameters of Language Variation. Sydney: University of Sydney, 2010. P. 1–14.

### Информация об авторе

**Ю. А. Лобина** – кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры английского языка, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, [y.lobina@ulspu.ru](mailto:y.lobina@ulspu.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1209-4660>

### Information about the author

**Yu. A. Lobina** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of the English Language, Ulyanovsk State University of Education, [y.lobina@ulspu.ru](mailto:y.lobina@ulspu.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1209-4660>

*Статья поступила в редакцию 19.11.2022; одобрена после рецензирования 26.11.2022; принята к публикации 12.12.2022.*

*The article was submitted 19.11.2022; approved after reviewing 26.11.2022; accepted for publication 12.12.2022.*

Научная статья

УДК 811.112.2

## Эмотивный компонент как составляющая функционального потенциала каузативного глагола

*Надежда Павловна Сюткина*<sup>1</sup><sup>1</sup>Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

*Аннотация.* Статья посвящена лексическим (синтетическим) эмотивным каузативам. Они представляют собой одну из подсистем функционально-семантической категории каузативности. Важной характеристикой этих глаголов является их синкретичный характер. Их природа предполагает наличие двух категориальных сем – каузативности и эмотивности, которые «сплавлены» в одной лексеме, поэтому лексический каузатив определяется также как синтетический. Эмотивные каузативы функционируют в категориальном семантическом комплексе. Комплекс подразумевает актуализацию одновременно нескольких взаимосвязанных категорий. Для рассматриваемых нами глаголов прототипическими является взаимодействие категорий эмотивности, экспрессивности и интенсивности, взаимосвязь которых и была проанализирована. Это взаимодействие реализуется в результате использования тех средств, которые наиболее ярко и образно позволяют описать события, чувства, эмоции. Такими средствами становятся эмотивные глаголы с имплицированным интенсификатором и глаголы метафорического характера. В итоге, мы получаем экспрессивные эмотивные каузативы.

*Ключевые слова:* эмотивный каузатив, лексический каузатив, экспрессивные эмотивные каузативы, межкатегориальное взаимодействие, категория интенсивности, категория экспрессивности, категория эмотивности, категория каузативности.

*Для цитирования:* Сюткина Н. П. Эмотивный компонент как составляющая функционального потенциала каузативного глагола // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 50–57.

Original article

## Emotive component as an aspect of the functional potential of a causative verb

*Nadezhda P. Syutkina*<sup>1</sup><sup>1</sup>Perm State National Research University, Perm, Russia

*Abstract.* The article is devoted to lexical (synthetic) emotive causative verbs. They represent one of the subsystems of the functional-semantic category of causation. An important characteristic of emotive causatives is their syncretic nature. Their nature presupposes the presence of two categorical semes - causativeness and emotiveness, which are “fused together” in one lexeme, therefore the lexical causative is also defined as synthetic. Emotive causatives function in a categorical semantic complex. The complex implies the actualization of several interconnected categories at the same time. For the verbs we are considering, prototypical is the interaction of the categories of emotiveness, expressiveness and intensity, the relationship of which was analyzed. This interaction is realized as a result of using those means that most vividly and figuratively allow describing events, feelings, emotions. Such means are emotive verbs with an implied intensification and verbs of a metaphorical nature. As a result, we get expressive emotive causatives.

*Keywords:* emotive causative, lexical causative, expressive emotive causatives, intercategory interaction, category of intensity, category of expressivity, category of emotiveness, category of causativity.

*For citation:* Syutkina N. P. Emotive component as an aspect of the functional potential of a causative verb. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 50–57. (In Russ.)

В фокусе нашего внимания находится категория каузативности, а каузативные глаголы рассматриваются как одно из ведущих средств актуализации семантики каузативности. В философско-онтологическом аспекте лингвистическая категория каузативности берет свои истоки в аналогичной логико-понятийной категории, отражающей причинно-следственные связи. Каузативность представляет собой часть процесса каузации наряду с каузальностью. В целом, причинно-следственные связи в языке мы наблюдаем в каузальных конструкциях – причинно-следственных, условно-следственных, уступительно-следственных и целевых следственных. Граница каузальности и каузативности определяется характером взаимодействия – если каузальность затрагивает субъект-объектные отношения, то каузативность актуализирует субъект-субъектные отношения. «Каузативность мы рассматриваем как интерперсональное взаимодействие, в результате которого наблюдается модификация различных сфер антропонимического характера» [16, с. 11]. В результате воздействия каузатора на объект каузации (в качестве объекта в обязательном порядке выступает лицо), происходит модификация физической, перцептивной, информативной и психической сферы.

С точки зрения функционального подхода к анализу языковых фактов при рассмотрении категории каузативности уместно обратиться к теории функционально-семантических полей А. В. Бондарко. «Разнообразие способов реализации семантики каузативности свидетельствует о том, что последняя представляет собой функционально-семантическую категорию, структурированную в форме поля, конститuenty которого объединены общностью семантиче-

ской функции – реализация значения каузативности» [16, с. 13]. В традиции функциональной грамматики принято следующее понимание функционально-семантического поля: «группировка разноуровневых средств данного языка, взаимодействующих на основе общности их семантических функций и выражающих варианты определенной семантической категории» [7, с. 15]. Компоненты функционально-семантического поля – это языковые категории, классы и единства с их языковыми значениями, связи между которыми также являются языковыми явлениями [там же]. Таким образом, если мы определяем категорию каузативности как такое поле, то каузативные глаголы относятся к ядерной зоне этой категории, т. е. они являются основным средством актуализации каузативной семантики.

Как упоминалось ранее, в результате взаимодействия двух субъектов: каузатора и объекта каузации, у последнего возможна модификация нескольких сфер. Мы остановим свое внимание на изменении психической сферы, т. е. на таком взаимодействии, в результате которого возникают те или иные эмоции, чувства, переживания. Глаголы, которые актуализируют такой тип отношений, называются эмотивными каузативами. И если эмотивной лексике посвящено множество работ [1–5; 14], то класс эмотивных каузативов изучен недостаточно и требует более тщательного анализа. В целом, эмотивные каузативы представляют собой одну из подсистем функционально-семантической категории каузативности. Они также могут быть представлены в виде функционально-семантического поля, поскольку их категориальное значение может быть реализовано разноуровневыми средствами языка, а именно

лексическими и синтаксическими эмотивными каузативами, междометиями, междометными фразеологическими единицами, императивными конструкциями и т. д.

Важной характеристикой эмотивных каузативов является их синкретичный характер. Их природа предполагает наличие двух категориальных сем – каузативности и эмотивности, которые «сплавлены воедино» в одной лексеме, поэтому лексический каузатив носит также название синтетического. Эмотивные каузативы функционируют в категориальном семантическом комплексе. Под ним понимается «совокупность семантических категорий, функционально объединенных общей целью, общим предназначением, общей интенциональностью – актуализацией таких значений, которые возникают на пересечении двух и более категорий» [10, с. 35]. О категориальном комплексе мы говорим, когда в речи наблюдаем актуализацию двух (или более) категориальных ситуаций. Вспомним, что в ракурсе количества возможных функционально-семантических полей А. В. Бондарко говорил о том, что «конечный список функционально-семантических полей вообще невозможен, так как отсутствует резкая грань между отдельным полем и группировкой полей, а также между макро- и микрополем» [6, с. 6]. Важным для нас здесь является идея о том, что между полями достаточно сложно выделить границу. Как правило, в речи мы наблюдаем именно актуализацию тесно связанных между собой категорий в комплексе. В случае с эмотивными каузативами, как уже упоминалось ранее, две основные семы (эмотивности и каузативности) определяют категориальную ситуацию, а именно каузацию модификации эмоционального состояния у объекта каузации. В терминах когнитивной лингвистики мы можем говорить о ког-

нитивном сценарии. Под сценарием понимается ситуация с обязательным набором участников, в рассматриваемом нами случае каузатор воздействует на объект каузации с целью модификации его эмоционального состояния. Поскольку речь идет об эмоциях, то составляющими анализируемого нами сценария являются также инструмент и результат каузации. Хотя в языковом выражении эти два элемента будут реализованы по-разному. Если инструмент каузации актуализируется эксплицитно и может иметь разнообразный характер (всевозможные предметы искусства, природные объекты, абстрактные объекты и т. д.), то результат имплицитно заложен в значении эмотивного каузатива (*разозлить, обрадовать, удивить, разгневать, осчастливить* и т. п.). Также мы можем говорить еще об одной категории, которая относится к прототипическим элементам ситуации каузации эмоциональной модификации, поскольку, с одной стороны, эмоции всегда связаны интенсивностью их проявления, с другой – интенсифицирующие средства помогают достичь эффекта увеличения экспрессивности высказывания. Ниже предпринята попытка проанализировать взаимосвязь категорий эмотивности, экспрессивности и интенсивности.

Рассматриваемый лексический (синтетический) каузатив, в рамках которого наблюдается комплексность, демонстрирует усиление эмотивной оставляющей за счет актуализации средств экспрессивности. Это неудивительно, поскольку «из всех категорий в соотносительном круге экспрессивности самой близкой является эмоциональность, точнее, она – важнейший компонент экспрессивности» [12, с. 15]. Эмотивность и экспрессивность действительно взаимодействуют очень тесно, поскольку «экспрессивность – это совокупный продукт, выражение некоторого итога,

создаваемого целым рядом субъективно ориентированных и эмоционально окрашенных отношений субъекта речи к обозначаемому [11, с. 6]. Это неудивительно, поскольку экспрессия рождается под воздействием эмоций, под их воздействием говорящий ищет наиболее яркие средства, стремясь наиболее точно передать свои чувства, заставить собеседника сочувствовать, сопереживать. «Экспрессив – языковая единица, основной семиологической функцией которой является экспрессия, т. е. усиление воздействующей силы за счет сем усиления, образности и др. [14, с. 24–25]. Очень точно эту взаимосвязь эмоции и экспрессии определил сербский лингвист Бранко Тошович: «Эмоции – это чувства, переживания, волнения, духовные, аффективные состояния, нарушающие психическое и физическое равновесие, а экспрессия – их продукт. Обе являются результатом различных раздражений: в то время как эмоции возникают под влиянием внешних и внутренних импульсов, экспрессия зарождается под воздействием эмоций. Это означает, что в основе экспрессивности лежит некая эмоция, точнее эмоция предшествует экспрессии. В процессе декодирования происходит обратный процесс: экспрессия вызывает эмоцию. Важным компонентом экспрессивности является эмотивное значение» [12, с. 15–16]. Соглашаясь с ученым, определим такую ситуацию как круг эмоционального воздействия, поскольку мы действительно наблюдаем «круговорот» эмоций – собственные переживания мотивируют адресанта использовать средства экспрессивизации для каузации схожих чувств у адресата.

В свою очередь, экспрессивность достигается в результате актуализации категории интенсивности. Как правило, усиление признака необходимо говорящему именно для создания образности и, тем самым, экспрессии. При этом

«интенсивность выполняет функцию усиленного воздействия на адресата» [15, с. 4]. Таким образом, взаимозависимость этих категорий не вызывает сомнений. «Экспрессивность – свойство диктемы, которое передает смысл с увеличенной интенсивностью и результатом является эмоциональное или логическое усиление, связанное с намерением убедить адресата посредством целенаправленного воздействия на него, т. е. путем повышения силы высказывания» [8, с. 220]. Как мы видим, мнения лингвистов сходятся в том, что использование интенсифицирующих средств ведет к усилению экспрессивной силы высказывания и с целью усиленного воздействия на адресата. В подтверждение мысли о взаимосвязи интенсивности и экспрессивности с эмоциями приведем такую цитату: «Нередко мотивом употребления тех или иных способов интенсификации являются эмоции, так как эмоциональная сфера личности – это ее отношение к миру, к объектам естественных и культурных потребностей, состояние ее сознания» [9, с. 177]. Интенсивность и экспрессивность имеют общие функции, цели и средства, поэтому между ними нет четких границ, что приводит к синонимическому употреблению понятий «интенсивность» и «экспрессивность». Так, например, И. И. Туранский говорит о категориях «интенсивность», «эмоциональность», «экспрессивность» как о взаимосвязанных и взаимообусловленных категориях: «категория интенсивности – это семантическая категория, в основе которой лежит понятие градации количества в широком смысле этого слова. Интенсивность есть количественная мера оценки качества, мера экспликативности, есть показатель содержания коммуникации. С позиций исследователя интенсивность есть мера экспрессивности, эмоциональности, оценочности, сигнали-

зирующая градуальность» [13, с. 7]. Поскольку под интенсивностью ученый понимает «меру количества эмоциональности» [там же, с. 11], проследить четкие границы между категориями не всегда возможно и он трактует понятие «интенсивность» как означающее количество, степень, меру экспрессивности» [там же, с. 13]. С точки зрения прагматики, функция интенсивности заключается в усилении иллокутивной силы высказывания, делая его более экспрессивным, а экспрессия, в свою очередь, воздействует на психическую сферу человека, пробуждая в нем эмоции. Таким образом, эмотивность в большой степени определяется именно взаимодействием категорий интенсивности и экспрессивности.

Рассмотрим способы создания большей степени эмотивности средствами интенсификации и экспрессивизации в рамках лексического эмотивного каузатива. Мы наблюдаем следующие способы актуализации синкретичных значений эмотивности и экспрессивности.

**Интенсификат, т. е. слово, которое имплицитно включает в себя сему интенсивности:** *затормошить, затравить, взбеленить, взъерепенить, баламутить, будоражить, булгачить, всполюшить, переполошить, докучать, потрясти, ярить, взъярить, лютовать, свирепствовать, тягчить, бесить, взбеленить, взъерепенить, взъярить, возмущать, изумить, ошеломить.* В этих глаголах заложено значение высокой степени проявления эмоций. Примеры:

- «Вспоминая все это весной 1998 года, я все думал и думал о том, почему же интуиция заставила меня **всполюшить** всю нашу научную группу и сделать именно так»;

- «В прошлый раз, когда генерал-майор Илюшенкин приехал в отдел, уже привыкший к определенной демократии и по этой причине порядочно из-

баловавшийся Колька, даже не подумал вставать со своего места, чем просто-таки **взбеленил** посетителя»;

- «И я, – возразил Кемский, – принадлежу к числу людей, которых вы **изумили** своими мнениями. Ни от кого не слышал я столько любопытного о важных и грозных явлениях жизни, как от вас, – а беседовал с вами всего только два часа».

Синкретизм эмотивности, интенсивности и экспрессивности может также достигаться за счет образных средств, прежде всего метафор. Здесь можно выделить следующие варианты.

**Речевое воздействие с имплицитным интенсификатом метафорического характера:** *уесть, запилить, уколоть, злоыхтельствовать, злословить, злобствовать, подковырнуть, рывкнуть, проклинать, огрызаться, язвить, брюзжать, бурчать, ворчать, забранить, избранить, изругать, корить, укорять, костить, обляять, опорочить, обложить, пропесочить, поносить, расчихвостить, шельмовать, разнести, язвить, уязвить, превозносить.*

- «Уела она меня, уела, за спиной едва слышно смеялась Кэлен и тихо фыркала Кира»;

- «Вот Магда, его супруга, просто **запилит** своего ненаглядного»;

- «Поэтому вместо нормальных разговоров я все время **огрызалась**. **Огрызалась** довольно злобно: во-первых, чтобы скрыть, что он может быть мне симпатичен, а во-вторых, потому, что мне было всё равно».

**Глаголы воздействия метафорического характера:** *взвинтить, наэлектризовать, заводить, окрылить, впиваться, душить, начхать, расплеваться, измочалить, обрушиться, пропесочить, поносить, расчихвостить, ополчиться, вскружить.*

- «Важный гость из Москвы перехватил недовольный взгляд полковника, **наэлектризовывать** обстановку еще больше не стал»;

- «Деловая встреча Вали с Закревским разъярила Белова. Едва Валя переступила порог квартиры, он **обрушился** на нее, полный негодования».

**Зоометафора:** *загрызть, заклевать, зверствовать, драконить, раздраконить, набычиться, рычать, шипеть, жалить, огрызаться, обляять, ехидничать.*

- «Но тяжелее всего приходилось Ольгушке, когда тетка Лукерья начала мать ее покойную, сестру свою двоюродную, и мужа ее **клясть** <...> А Катюху Митриеву муж ее Петька **загрыз!**»;

- «Ага, я тут, понимаешь, с ума схожу от волнения, просто **загрызла** себя самообвинениями в том, что произошло, а он, видите ли, уже почти здоров, а мне даже не передал, что с ним все в порядке»;

- «Рядом с сильным противником она как-то заметно растерялась. – Что тебе нужно? – спросила Аида. – Да как ты смеешь спрашивать?! – Сабита явно утратила спокойствие и сейчас просто **шипела**, как растревоженная гадюка»;

- «А его, первого поэта современной России, критики **заклевали**»;

- «Вот обсмеяли за внешность, **затравили, заклевали** и методически загубили талантливую парня, **загубили**... Не уберегли! Совсем люди **оскотинились**, готовы растоптать любого, кто выделяется из толпы»;

- «Ибо вслед за вредным стариком Богословским **набычился** на него всегдашний ему недруг товарищ Устименко. И **набычился** так угрожающе, с такой резкостью в выражениях и с такими задиристыми выкрутасами, что Евгений Родионович и улыбаться иронически перестал»;

- «Сумели **раздраконить** напрочь мою душу, надолго вы нарушили безжалостно покой»;

- «Только для Петровича это уже было – ему главное, любопытство у приезжих следовало так **раздраконить**, чтобы они деньгами кинулись сорить, почем зря. Направо и налево. Врать не стану: одного было **раздраконить** удалось».

Мы рассмотрели лексические эмотивные каузативы, синкретичные по своей природе. Номинация эмоций имеет свои отличительные черты, связанные с их функциональными особенностями, поскольку целью является, как правило, не просто обозначение тех или иных переживаемых чувств, а эмоциональное воздействие на адресата высказывания, чтобы «погрузить» его в те же переживания, пробудить эмпатию, сделать его «соучастником» этих чувств. В круге эмоционального воздействия мы говорим о взаимообусловленности эмоций. Эмоции описываются так, чтобы вызывать ответный отклик у реципиента. Для этого прибегают к тем средствам, которые наиболее ярко и образно позволяют описать события, чувства, эмоции. Поэтому глаголы, которые обозначают эмоциональное воздействие, имеют экспрессивный характер. Таким образом, эмотивный каузатив, с точки зрения выполняемых им функций, оказывается тесно связанным с экспрессивностью и интенсивностью – глагол обозначает эмоциональное воздействие, а экспрессия и интенсивность отвечают за его усиление. В итоге мы можем наблюдать, как категориальный семантический комплекс реализуется в рамках одной лексемы, которую можно обозначить как экспрессивный эмотивный каузативный глагол.

## Список источников

1. *Апресян В. Ю.* Семантика эмоциональных каузативов: статус каузативного компонента // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: материалы международной конференции «Диалог». М.: РГГУ, 2013. Вып. 12 (19). С. 43–57.
2. *Апресян В. Ю.* Валентность стимула у русских глаголов со значением эмоций: связь семантики и синтаксиса // Русский язык в научном освещении. 2015. № 1. С. 26–66.
3. *Апресян В. Ю.* Валентности и модели управления у русских глаголов со значением эмоций // *Výzkum slovesné valence ve slovanských zemích*. Praha: Nová řada, 2016. С. 227–245.
4. *Бабенко Л. Г.* Эмотивная лексика в структуре предложения // Классы слов в синтагматическом аспекте: сборник научных трудов. Свердловск: Уральский университет, 1988. С. 145–156.
5. *Бабенко Л. Г.* Алфавит эмоций: словарь-тезаурус эмотивной лексики. М.; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2021. 432 с.
6. *Бондарко А. В.* Функциональная грамматика / отв. ред. В. Н. Ярцева. Л.: Наука, 1984. 136 с.
7. *Бондарко А. В.* Категории в системе функциональной грамматики // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста: сборник статей, посвященный юбилею Г. А. Золотовой. М.: Эдиторал УРСС, 2002. С. 15–21.
8. *Десятская С. В.* Понятийная связь категории интенсивности с категориями эмоциональности и экспрессивности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 12. С. 220–222.
9. *Карповская Н. В.* Интенсивность атрибутивного признака как лингвопрагматическая категория (на материале испанского языка) // Научная мысль Кавказа. 2010. № 1 (61). С. 176–181.
10. *Сюткина Н. П.* Функционирование эмотивных каузативов в категориальном семантическом комплексе: монография. Пермь: ПГНИУ, 2020. 176 с.
11. *Телия В. Н.* Экспрессивность как проявление субъективного фактора в языке и ее прагматическая ориентация // Человеческий фактор в языке: языковые механизмы экспрессивности: коллективная монография / отв. ред. В. Н. Телия. М.: Наука, 1991. С. 5–36.
12. *Тошович Б.* Экспрессивный синтаксис глагола русского и сербского/хорватского языков. М.: Языки славянской культуры, 2006. 560 с.
13. *Туранский И. И.* Семантическая категория интенсивности в английском языке. М.: Высшая школа, 1990. 173 с.
14. *Шаховский В. И.* Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. М.: Либроком, 2019. 206 с.
15. *Шестова А. А.* Категория степени интенсивности в семантике двучленных словосочетаний, обозначающих эмоции, в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. 26 с.
16. *Шустова С. В.* Функциональные свойства каузативных глаголов: динамический подход: монография. М.: Ленанд, 2020. 248 с.

## Информация об авторе

**Н. П. Сюткина** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и перевода, Пермский государственный национальный исследовательский университет, nad975@yandex.ru, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3099-8102>



**Information about the author**

**N. P. Siutkina** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation, Perm State National Research University, nad975@yandex.ru, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3099-8102>

*Статья поступила в редакцию 19.11.2022; одобрена после рецензирования 26.11.2022; принята к публикации 12.12.2022.*

*The article was submitted 19.11.2022; approved after reviewing 26.11.2022; accepted for publication 12.12.2022.*

Научная статья

УДК 82-09

**Функции образа сада в детективах А. Кристи****Татьяна Вячеславовна Тернопол<sup>1</sup>**<sup>1</sup>Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия

*Аннотация.* В статье анализируются функции образа сада в детективах А. Кристи 1930–1970 гг. По мнению автора, образ сада основан на архетипе, восходящем к христианской культуре и «Гамлету» У. Шекспира. В детективных романах и рассказах писательницы образ сада наделяется следующими функциями: место совершения преступления («Загадка Эндхауза», «Пять поросят»); место сокрытия улик («Каприз», «Немезида», «Как все чудесно в вашем садочке»); способ трансляции информации («Как все чудесно в вашем садочке», «Синяя герань», «Четверо под подозрением»); источник орудия преступления («Трава смерти», «Пять поросят»).

*Ключевые слова:* поэтика формульной литературы, пространственно-временная организация детектива, функции образов в детективе, творчество А. Кристи, функции образа сада.

*Для цитирования:* Тернопол Т. В. Функции образа сада в детективах А. Кристи // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 58–64.

Original article

**The functions of garden imagery in A. Christie's crime fiction****Tatiana V. Ternopol<sup>1</sup>**<sup>1</sup>Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

*Abstract.* The article analyzes the functions of garden imagery in A. Christie's detective stories of 1930–1970s. The image of the garden is based on the archetype that goes back to Christian culture and “Hamlet” by W. Shakespeare. In A. Christie's works, the image of a garden is endowed with the following functions: a crime scene (“Peril at End House”, “Five Little Pigs”), a place to conceal evidence (“Dead Man’s Folly”, “Nemesis”, “How Does Your Garden Grow”), a way of transmitting information (“How Does Your Garden Grow”, “The Blue Geranium”, “The Four Suspects”), a source of a crime instrument (“The Herb of Death”, “Five Little Pigs”).

*Keywords:* poetics of formulaic literature, setting in the detective story, functions of images in a detective story, A. Christie's works, functions of the image of a garden.

*For citation:* Ternopol T. V. The functions of garden imagery in A. Christie's crime fiction. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 58–64. (In Russ.)

В «Автобиографии», написанной на склоне лет и опубликованной уже после смерти автора, А. Кристи вспоминает, что в родительском доме в Торки ее «больше всего увлекал сад» [4, с. 9]. Любовь англичан к садоводству общеизвестна, и королева детектива была в этом (как, впрочем, и во многом дру-

гом) истинной англичанкой. В некрологе, напечатанном в «Таймс», было особо отмечено, что Дама Агата «won local prizes for horticulture» («получала призы на местных садоводческих выставках») [1, с. 16]. Образ сада регулярно возникает в детективах А. Кристи как отражение ее собственных интересов и на-

ционального английского менталитета.

Образ сада архетипичен для европейской культуры, поскольку основывается как на греческой, так и библейской мифологии. В греческой мифологии сад ассоциируется с садом Гесперид, куда Геракл отправился за золотыми яблоками, а также садами вокруг дворца царя Алкиноя на острове Схерия, где радушный прием получил Одиссей. Оба эти локуса описываются как находящиеся на краю света и населенные счастливыми обитателями, но запретные для простых смертных. В греческих мифах сад предстает как место блаженства и вечной жизни.

Не меньший (если не больший) вклад в формирование архетипа сада в европейской культуре вносит христианство. В Библии сад утрачивает исключительно положительные коннотации и становится местом совершения преступления (Эдемский сад, где совершается первородный грех, и Гефсиманский сад, в котором был предан Христос).

Эта амбивалентность в представлениях о саде оказалась как нельзя более значима для английской культуры. Садоводство было и является главным общенациональным хобби. Как отмечает английский антрополог К. Фокс, «репутацию “страны садоводов” мы завоевали благодаря своей приверженности к нашим маленьким клочкам земли, благодаря нашей любви к саду» [13, с. 16].

Однако уже в шекспировских пьесах сад играет роковую роль в развитии сюжета, поскольку именно там зачастую разворачивается завязка конфликта: в саду происходит объяснение в любви Ромео и Джульетты, которое приведет к их гибели, в саду Клавдий убивает старого Гамлета, в саду Яго клеветает на Дездемону. Таким образом, сад, несмотря на всю красоту природы, воспринимается носителями английского менталитета как локус, связанный с нарушением запретов, правил и мораль-

ных норм, что неизменно приводит к трагическим последствиям.

Появление образа сада в пространственно-временной структуре детективов А. Кристи не было случайным: этот выбор объясним в контексте социального класса, к которому принадлежала как сама писательница, так и герои ее произведений. Англичане верхушки среднего класса в первой половине XX в. еще могли позволить себе загородный дом с садом – идеальное, по мнению королевы детектива, место для совершения преступления.

**Сад как локус.** *Сад как место совершения преступления.* А. Кристи выбирает сад местом совершения преступления в двух романах, вдохновленных собственными детскими впечатлениями: местом действия становится южное побережье Англии, где писательница родилась и выросла.

В романе «Загадка Эндхауза» (1932 г.), события которого разворачиваются в Корнуэлле («Мне кажется, что побережье Корнуолла по своей прелести ничуть не уступает югу Франции» [5, с. 5]), Эндхауз описывается так: «Домик был окружен опрятным, ухоженным садиком, оконные рамы и переплеты были недавно окрашены, на окнах висели чистые, яркие занавески» [5, с. 24]. Дом и сад были так дороги их хозяйке, что ради их сохранения она пошла на убийство кузины. Выбор сада в качестве места преступления был тщательно продуман. Во-первых, автору нужно было убедить читателя, что произошла роковая ошибка, и жертвой должен был стать другой человек (сумерки на открытом воздухе делали эту версию весьма правдоподобной). Во-вторых, в момент совершения преступления герои любовались фейерверком, таким образом, никто не слышал звуков выстрела, и убийца выиграл время, необходимое на то, чтобы замести следы.

Через десять лет А. Кристи вернулась к образу сада у моря в романе «Пять поросят» (1942 г.), действие которого происходит в родном для автора графстве Девоншир («Хорошо, что он (Пуаро) завязал знакомства во многих графствах, и Девоншир не был исключением» [9, с. 41]). Эркюль Пуаро расследует преступление, совершенное полтора десятка лет назад: убийство талантливого художника, который был отравлен в собственном саду: «Мистер Крейл писал очередную картину в небольшом саду, известном под названием Оружейный сад, поскольку он выходил к морю и в нем стояла укрытая в бойнице миниатюрная старинная пушка» [9, с. 56]. Выбор места совершения преступления вновь не случаен: сад был разбит в некотором отдалении от дома («Сад находился на расстоянии четырех минут ходу от дома» [9, с. 52]), что лишило жертву возможности вовремя позвать на помощь и спастись.

Таким образом, основной функцией образа сада в этих романах становится использование его как места преступления, что продиктовано как семантикой этого архетипа в английской культуре, так и чисто практическими соображениями: такое преступление легче скрыть и сложнее раскрыть. Сам этот локус описывается в текстах весьма скупно: «Мы были в Оружейном саду. Стоял жаркий солнечный день. Пели птицы, и жужжали пчелы» [9, с. 89]. А. Кристи не пытается создать запоминающийся образ, она ограничивается констатацией факта его существования и сосредотачивает внимание читателя на функции этого образа в тексте.

*Сад как место сокрытия улики.* Логично предположить, что в саду можно не только совершить преступление, но и спрятать улики, главной из которых является тело убитого. А. Кристи наделяет сад этой функцией в романе «Каприз» (1956 г.), в котором сельский

сквайр хоронит в усадебном парке тело нелюбимой жены: «Какое надежное место для трупа... На месте вывороченного с корнем дерева. Сначала засыпали землей, а немного спустя забетонировали и возвели “каприз”» [7, с. 356].

В 1971 г. А. Кристи вновь использовала сад в этой функции в своем последнем романе о мисс Марпл – «Немезида». Мотивом совершения преступления в этом детективе становится ревность: героиня была против брака приемной дочери и «дав девушке смертельную дозу снотворного, похоронила ее в развалинах теплицы, посадив на этом месте хмель...» [8, с. 273].

Использование сада как места захоронения жертвы преступления позволяет убийцам некоторое время скрывать сам факт его совершения, чтобы замести следы и отвести от себя подозрения, но у этой медали есть и обратная сторона: подобная ситуация не способствует психологическому комфорту человека, который знает о совершенном преступлении. Спрятав труп в собственном саду, преступники вынуждены ежедневно оказываться рядом с этим местом, хотя, по мнению А. Кристи, они не способны испытывать угрызений совести и считают происходящее вполне нормальным. Джеймс Фоллиат из «Каприза», по словам собственной матери, был человек «жестокий... безжалостный... без всякой совести...» [7, с. 368], не способный к раскаянию. Похороненная в фундаменте беседки жена, чьи деньги он присвоил, стала для него лишь средством для достижения цели и залогом счастливого будущего: обеспеченной жизни с другой женщиной.

Для Клотильды Брэдберри-Скотт из «Немезиды» труп в саду, напротив, тесно связан с прошлым: «Она сохранила Верити, сохранила в саду Олд Хауза, сохранила навсегда. Сначала она не понимала, что это означает» [8, с. 291]. Нежелание отпустить воспитанницу

в новую семью привело к тому, что Клотильду мучает «беспредельная, страстная тоска по живой девушке. Вряд ли ее когда-нибудь мучили угрызения совести» [8, с. 291]. Совершенное преступление помогло убийце остановить время: «Верити осталась в Олд Хаузе, в саду, где Клотильда ее похоронила. Клотильда знала, что она там, быть может, мысленно видела ее, когда приходила сорвать цветущую ветку хмеля. Верити все время была рядом с нею» [8, с. 293].

Таким образом, образ сада в детективах А. Кристи наделяется не только пространственными, но и временными характеристиками: герои могут стремиться как сохранить его в качестве символа связи с прошлым («Загадка Эндхауза», «Пять поросят», «Немезида»), так и преобразовать ради того, чтобы замести следы и начать новую жизнь («Каприз»).

Сад, по мнению А. Кристи, может стать идеальным местом для сокрытия не только трупа, но и других улик, которые могут помочь раскрыть преступление. В рассказе «Как все чудесно в вашем садочке» (1935 г.) безупречный английский сад, окружающий дом, в котором была отравлена пожилая женщина, сразу привлек внимание Эркюля Пуаро, «который помедлил и одобрительно взглянул на аккуратные клумбы, расположенные по обе стороны от дорожки. Пышные розовые кусты обещали в скором времени порадовать глаз обильным цветением, уже цвели нарциссы, тюльпаны, голубые гиацинты. Последняя клумба была частично выложена ракушками» [6, с. 245]. Ракушки оказались ключевой уликой – именно устрицами Мэри Деллафонтен отравила свою тетюшку, а их раковины использовала для украшения клумбы, чтобы никто ничего не заподозрил. Однако ракушек не хватило для безупречной симметрии, и этот недостаток на фоне

идеального сада немедленно бросился в глаза сыщику: «Но их оказалось недостаточно – бордюр не закончен. В итоге получилось плохо, нарушилась гармония с остальным очаровательным садом. Эти устричные раковины казались чуждым элементом... они мне сразу же не понравились» [6, с. 302]. Попытка скрыть преступление, удачная, по мнению убийцы, напротив, привела к его раскрытию. Сад в этом рассказе становится не только локусом, но и текстом, как его понимали постмодернисты: по определению Ж. Дерриды, «вне текста не существует ничего» [3, с. 318].

**Сад как текст.** В соответствии с постмодернистской трактовкой понятия *текст*, текстами (в широком смысле этого слова) являются все окружающие нас явления, которые могут быть прочитаны и интерпретированы. В рассказе «Как все чудесно в вашем садочке» раскрытие преступления оказывается возможным благодаря тому, что Э. Пуаро интерпретирует увиденный им сад через сравнение его с известной английской детской песенкой [2, с. 89]:

*Mary, Mary quite contrary –  
How does your garden grow,  
With silver bells and cockle shells  
And pretty maids all in a row.*

Сад Мэри Деллафонтен, как и обещает песенка, оказывается необычным садом, а упомянутые в ней ракушки – ключевой уликой.

В более ранних детективных рассказах А. Кристи сад (а точнее растения из него) оказывается своеобразным секретным кодом и используется преступником для передачи определенной информации. Нельзя сказать, что эта идея принадлежит самой писательнице: язык цветов был известен в английской культуре со времен средневековья, и отсылки к нему встречаются уже в пьесах У. Шекспира: например, сцена 5 в IV акте «Гам-

лета», где безумная Офелия показывает королевы цветы и рассказывает, что они означают [14, с. 132]. Новый виток интереса к языку цветов Великобритании пережила в Викторианскую эпоху, о чем в рассказе «Четверо под подозрением» А. Кристи сообщает устами мисс Марпл: «У нас с сестрой была гувернантка-немка – мы звали ее Фрейлейн. Удивительно сентиментальное было существо. Она учила нас языку цветов. Теперь он почти забыт, и напрасно – в нем столько очарования! Желтый тюльпан, например, означает безнадежную любовь, а китайская астра – ревность» [12, с. 181].

В сборнике «Тринадцать загадочных случаев» (1932 г.) язык цветов появляется в двух рассказах, кроме упомянутого выше, это «Синяя герань». В обоих рассказах это средство коммуникации используется преступниками. В «Четверых под подозрением» ключевой уликой становится странное письмо, в котором из первых букв названий сортов георгина (замаскированных под имена неких людей) складывается слово «смерть». Именно таким образом наемному убийце отдают приказ ликвидировать жертву. Неразборчивая подпись (Георгина или Георгий) тоже оказывается частью тайного послания и, посредством истолкования через язык цветов, проливает свет на мотив убийства: «Мисс Марпл вдруг осенило: – Вспомнила! Георгины означают предательство и обман» [12, с. 185].

В рассказе «Синяя герань» миссис Притчард тоже получает письмо от некой ясновидящей: «Я видела будущее. Предупреждаю, пока не поздно: опасайтесь полной луны. Синяя примула означает предупреждение, синяя роза – опасность, синяя герань – смерть» [10, с. 120]. Изменение оттенков цветов на обоях в собственной спальне доводит несчастную женщину почти до безумия, и сиделке (которая спланировала и совершила это преступление) легко

удается отравить больную цианистым калием. Познания сиделки в химии помогли ей не только убить свою пациентку, но и при помощи лакмусовой пасты, нанесенной на обои, и аммиака во флакончике с нюхательной солью убедить всех, что смерть больной связана с потусторонними силами.

Во всех этих рассказах гибель жертвы обставлена как несчастное стечение обстоятельств: доктор Розен упал с лестницы («Четверо под подозрением»); в медицинском заключении о смерти миссис Притчард («Синяя герань») «была одна из тех туманных формулировок, которые столь мало объясняют: шок, приступ, кровоизлияние» [10, с. 115]; родственники мисс Бэрроби («Как все чудесно в вашем садочке») сочли ее смерть естественной: «Во вторник вечером после обеда старушке стало плохо. Симптомы казались весьма тревожными. Конвульсии, спазмы и все такое прочее. Родственники послали за доктором. Но когда он пришел, бедняжка уже скончалась. Было предположение, что она умерла от апоплексического удара» [6, с. 133]. Таким образом, текст преступления (а с точки зрения постмодернистского подхода, преступление – это тоже текст) первоначально получает неадекватную интерпретацию, и лишь вмешательство сыщика обеспечивает понимание послания, которое скрывает сад или растения из него, и восстановление справедливости.

**Сад как источник орудия преступления.** В массовом сознании преступления в детективах А. Кристи прочно ассоциируются с отравлениями. Без сомнения, опыт, полученный будущей писательницей во время работы в госпитале и в аптеке в период первой мировой войны, оказал на нее огромное влияние: А. Кристи хорошо разбиралась в ядах, их источниках, дозировке и симптомах отравлениями ими, что позволяло ей выстраивать убедительные детектив-

ные сюжеты. Конечно, она прекрасно отдавала себе отчет в том, что приготовление яда из растений, выращенных в собственном саду, требует специальных знаний и навыков (не говоря уже о наличии этого сада), а человек, которым этим увлекается, автоматически становится главным подозреваемым, поэтому прибегала к этому мотиву довольно редко.

В уже упомянутых «Пяти поросятах» фигурирует травник-любитель, Мередит Блейк, который, будучи землевладельцем и сельским жителем, имеет деньги и досуг для столь необычного хобби: «Так вот, признаюсь, изготовление лекарств было для меня весьма приятным занятием. Сбор растений в определенное время, сушка их, измельчение и так далее... Я даже иногда становился суеверным и собирал корни в лунные ночи, или же по невесть каким советам стариков» [9, с. 121]. Будучи весьма увлеченным, но довольно рассеянным человеком, он не только допустил кражу кониума, изготовленного им из растения болиголов пятнистый, из лаборатории, но и снабдил убийцу, пусть и неумышленно, подробной инструкцией по использованию этого яда.

Использование образа сада в функции источника орудия преступления можно встретить и в других детективах А. Кристи, например, в рассказе «Трава смерти», в котором убийцей становится владелец большого поместья с прекрасным садом. При этом преступнику удается уйти от правосудия – он замаскировал преступление под несчастный случай: на званом ужине в блюдо вместе с листьями шалфея были добавлены (якобы по ошибке) ядовитые листья наперстянки: «вскоре всем стало плохо, а одна девушка, подопечная сэра Эмброза, даже умерла» [11, с. 117]. Лишь мисс Марпл (любительнице копаться в саду) удается раскрыть дело: убийца отравил жертву дигиталином (яд, изготавливаемый из наперстянки, в небольших дозах

используется для лечения сердечных заболеваний), а недомогание всех гостей, присутствовавших на ужине, должно было убедить полицию, что это было не предумышленное убийство, а лишь трагическое стечение обстоятельств. Убийца, по мнению мисс Марпл, тщательно спланировал свои действия: «Вероятно, он все обдумал заранее: ведь наперстянку нужно сначала посеять, смешав ее с семенами шалфея, а потом ждать, когда она прорастет. Когда это наконец случилось, он сам нарвал листья и попросил девушку отнести их на кухню» [11, с. 231]. В этом рассказе можно отметить также использование образа сада в функции текста, при этом цель преступника состоит в том, чтобы посредством использования ядовитого растения запутать следствие и направить его по ложному следу.

Подводя итоги анализа функций образа сада в детективах А. Кристи, приходим к выводу о том, что образ сада в произведениях писательницы основан на архетипе, восходящем к христианской культуре, в которой сад ассоциируется с преступлением. Функции, которыми она наделяет сады в своих текстах, в свою очередь, восходят к трагедиям У. Шекспира, прежде всего к «Гамлету». В этой пьесе сад функционирует и как локус совершения преступления (убийство старого Гамлета), и как источник орудия преступления (сок белены, которым был отравлен отец главного героя), и как текст (монолог безумной Офелии о языке цветов). В созданных А. Кристи детективах образ сада наделяется следующими функциями: место совершения преступления («Загадка Эндхауза», «Пять поросят»); место сокрытия улики («Каприз», «Немезида», «Как все чудесно в вашем садочке»); способ трансляции информации («Как все чудесно в вашем садочке», «Синяя герань», «Четверо под подозрением») и как источник орудия преступления («Трава смерти», «Пять поросят»).

**Список источников**

1. Obituary. Dame Agatha Christie // The Times. 1976. 13 January. P. 16.
2. The Original Mother Goose. Based on the 1916 Classic. Philadelphia: Running Press Book Publishers, 1992. 136 p.
3. *Деррида Ж.* О грамматологии / пер. с англ. Н. Автономовой. М.: Ad Marginem, 2000. 512 с.
4. *Кристи А.* Автобиография / пер. с англ. И. Дорониной. М.: Эксмо, 2020. 640 с.
5. *Кристи А.* Загадка Эндхауза / пер. с англ. Н. В. Екимовой. М.: Эксмо, 2021. 288 с.
6. *Кристи А.* Как все чудесно в вашем садочке // Ранние дела Пуаро / пер. с англ. М. Юркан. М.: Эксмо, 2019. С. 229–317.
7. *Кристи А.* Каприз / пер. с англ. А. М. Кондратенко // Детективы Агаты Кристи: в 40 т. Рига: Полярис, 1995. Т. 14. С. 183–382.
8. *Кристи А.* Немезида / пер. с англ. Ю. В. Соколова. М.: Эксмо, 2018. 320 с.
9. *Кристи А.* Пять поросят / пер. с англ. С. С. Никоненко. М.: Эксмо, 2018. 256 с.
10. *Кристи А.* Синяя герань // Тринадцать загадочных случаев / пер. с англ. А. Девеля, Л. Девель. М.: Эксмо, 2021. С. 113–135.
11. *Кристи А.* Трава смерти // Тринадцать загадочных случаев / пер. с англ. А. Девеля, Л. Девель. М.: Эксмо, 2021. С. 211–233.
12. *Кристи А.* Четверо под подозрением // Тринадцать загадочных случаев / пер. с англ. А. Девеля, Л. Девель. М.: Эксмо, 2021. С. 163–185.
13. *Фокс К.* Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения / пер. с англ. И. П. Новоселецкой. М.: РИПОЛ классик, 2008. 512 с.
14. *Шекспир В.* Гамлет / пер. с англ. М. Лозинского // Собрание сочинений: в 3 т. СПб.: Кристалл, 1996. Т. 2. С. 5–187.

**Информация об авторе**

**Т. В. Тернопол** – кандидат культурологии, доцент, доцент кафедры английского языка, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, ternopoldp@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8798-1723>

**Information about the author**

**T. V. Ternopol** – Candidate of Culturology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of the English Language, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, ternopoldp@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8798-1723>

*Статья поступила в редакцию 26.10.2022; одобрена после рецензирования 15.11.2022; принята к публикации 12.12.2022.*

*The article was submitted 26.10.2022; approved after reviewing 15.11.2022; accepted for publication 12.12.2022.*



Научная статья

УДК 811.111'22+821.111+821.0

**Символика хронотопа в романе Моники Али «Untold Story»****Анна Васильевна Цепкова<sup>1</sup>, Наталья Олеговна Шаравара<sup>1,2</sup>**<sup>1,2</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия<sup>2</sup>Средняя общеобразовательная школа № 137, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье представлен анализ символики хронотопа романа Моники Али «Untold Story», обладающего чертами альтернативно-исторического жанра. Установлено, что пространственно-временная динамика повествования соотносится с ключевыми этапами реальной и альтернативной биографии главной героини. При этом через замкнутый/открытый/пограничный характер пространства и ориентацию на прошлое или настоящее/будущее выявляется символика хронотопа, связанная с темами одиночества, (не)свободы, предательства, протеста, независимости, ценности личного пространства.

*Ключевые слова:* альтернативная история, хронотоп, символ, Моника Али, «Нерассказанная история».

*Для цитирования:* Цепкова А. В., Шаравара Н. О. Символика хронотопа в романе Моники Али «Untold Story» // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 65–73.

Original article

**Symbolism of chronotope in Monica Ali's "Untold Story"****Anna V. Tsepkova<sup>1</sup>, Natalya O. Sharavara<sup>1,2</sup>**<sup>1,2</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia<sup>2</sup>Novosibirsk State School № 137

*Abstract.* The article aims at analyzing the symbolic meaning of chronotope in Monica Ali's "Untold Story", written in the genre of alternative history. The analysis shows that spacio-temporal dynamics of the narrative corresponds to the key stages of the main character's real and alternative biography. Symbolism of chronotope is connected with the themes of loneliness, (lack of) freedom, betrayal, protest, independence, value of privacy, determined by closed/open/transitional types of space and focus on the past vs present/future.

*Keywords:* alternative history, chronotope, symbol, Monica Ali, "Untold Story".

*For citation:* Tsepkova A. V., Sharavara N. O. Symbolism of chronotope in Monica Ali's "Untold Story". *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 65–73. (In Russ.)

Статья посвящена анализу символики хронотопа романа «Нерассказанная история» (2011 г.), написанного британской писательницей Моникой Али в жанре альтернативной истории, в основе которого лежит вопрос: что было бы, если бы принцесса Уэльская не погибла в автомобильной катастрофе в 1997 г., а инсценировала бы свою

смерть и теперь живет инкогнито в провинциальном городке где-нибудь на Среднем Западе США?

Актуальность работы обусловлена интересом ученых к альтернативно-историческому роману и хронотопу как ключевой категории этого жанра, а также необходимостью рассмотрения современных альтернативных биографий,

ранее не подвергавшихся детальному литературоведческому анализу. Исследование вносит вклад в разработку типологии альтернативно-исторической литературы, а также в методологию описания символического потенциала альтернативного хронотопа.

Теоретической основой статьи являются исследования:

1) альтернативной истории как художественного приема переработки известных сюжетов через транспозицию в альтернативное историческое пространство [6], приема, позволяющего синтезировать фантастический и документальный жанры [16], приема в рамках жанра научной фантастики и антиутопии [1];

2) альтернативно-исторического романа как жанра художественной литературы, типологии альтернативно-исторических произведений [3; 4; 8; 11; 19], его отличий от других жанров [12], причин обращения к этому жанру, связанных с потребностью в осмыслении трагических событий прошлого и их последствий в будущем [10];

3) хронотопа художественного произведения [2; 13], в частности хронотопа замкнутого и открытого пространства [13–15], семиотики пространства между мирами [7], символического потенциала хронотопа (анти)утопического произведения [5];

4) понятия альтернативного хронотопа, понимаемого как «надстроенная реальность, мир, созданный героем-демиургом внутри общей пространственно-временной конструкции произведения» [16, с. 139], а также как «мир придуманных воспоминаний, квазивоспоминаний из неслучившейся жизни» [16, с. 142].

Согласно М. М. Бахтину, хронотоп как темпорально-пространственная категория текста «определяет художественное единство литературного произведения в его отношении к реальной

действительности» [2]. Анализируя места пересечения в произведении пространственного и временного рядов, М. М. Бахтин указывает на их значимость как ценностно окрашенных элементов произведения, выполняющих, помимо индексального, сюжетное и изобразительное значение, что позволяет говорить об их символическом потенциале. Анализ символических характеристик хронотопа основывается на понимании символа как знака, способного актуализировать в сознании интерпретатора сразу несколько референциальных значений, связь между которыми конвенциональна [20, р. 990]. В контексте анализа символических значений различных компонентов художественного текста как на языковом, так и на содержательном уровне важное значение приобретает тематика и проблематика произведения: «Literary themes are a linking of images and therefore a reflection of symbolic thinking» [20, р. 990]. Символика места действия трактуется нами с опорой на такие характеристики пространства, как замкнутость, открытость, пограничность [13, с. 1174], динамически сменяющиеся друг друга, определяя не только передвижение героев (непосредственный референт), но и «типы ценностных ситуаций» [13, с. 1174], соотносящиеся с тематикой, проблематикой и идейным содержанием произведения (вторичные референты). Кроме того, символика пространственных параметров текста раскрывается через их соотнесение с темпоральными параметрами – прошлым, настоящим и будущим – как важными репрезентантами основных конфликтов в произведении альтернативно-исторического жанра.

Согласно И. В. Брянцевой, «альтернативно-исторический жанр литературы объединяет в себе произведения, в которых рассматриваются вероятностные миры, развитие которых после опреде-

ленного события расходится с общепринятой реальной историей» [3, с. 917]. Такое событие исследователи жанра сравнивают с «точкой бифуркации», понятием, заимствованным из области естественно-научного знания и используемым в социальных науках. О. А. Музыка следующим образом поясняет понятие социальной бифуркации: «это такое состояние общественной жизни (социальная напряженность), в котором утрачивается целостность связей и отношений, фиксированных ранее на определенном качественном основании» [9, с. 89]. В литературе точку бифуркации соотносят с развилкой в истории, т. е. событием, «которое по каким-то причинам произошло не так, как это было в реальной истории», отталкиваясь от которой «автор выстраивает другую цепь событий, создает новый мир, живущий по тем же законам, что и наш, но отличающийся политическим устройством и экономическим положением» [8, с. 81].

В связи с этим двумя разновидностями альтернативно-исторического романа являются альтернативная история, развивающаяся вокруг важного исторического события (Вторая мировая война и т. д.), и альтернативная биография, развивающаяся вокруг известной личности, которая оказала существенное влияние на жизнь общества и исторический процесс. Во втором случае в качестве точки бифуркации может выступать внезапное исчезновение или безвременная смерть знаменитости как резонансное событие, вызывающее бурный отклик в общественной среде, на основе чего и создается «faked-death narrative» как разновидность жанра альтернативной истории, примером которого служит роман М. Али «Untold Story».

Отличительными чертами такой альтернативной биографии, находящими отражение на уровне хронотопа, являются:

1) развилка истории, служащая границей между двумя мирами (условно-реальным и альтернативным), происходит по инициативе и при активном участии главной героини, которая превращается из принцессы Уэльской (имя *Диана* автор в произведении не использует ни разу) в некую Лидию Снэрсбрук (Lydia Snaresbrook) – жительницу провинциального американского городка Кенсингтон, равноотдаленного от мегаполисов восточного и западного побережья США;

2) проблематика произведения связана с глубокими внутренними и внешними конфликтами, переживаемыми главной героиней (самоидентификация, лицемерие, истинная цель в жизни, материнство, предательство, одиночество, стремление к свободе и независимости);

3) динамика сюжета определяется: а) противоречивым стремлением героини, с одной стороны, сохранить свое инкогнито и не возвращаться к исходной точке, с другой – утопичным желанием частичного восстановления утраченного мира через установление связи с детьми; б) агрессивными попытками вернуть героиню в прежнюю среду, предпринимаемыми ее антагонистом, фоторепортером Джоном Грабовски, сумевшим случайно разгадать тайну идентичности Лидии Снэрсбрук по фотографии ее глаз. В целом идея возвращения в утраченный мир воспринимается героиней как опасность, угроза и заставляет ее встать лицом к лицу с решением о невозможности преодоления границы между двумя мирами;

4) создаваемая альтернативная история носит частный характер и принципиально не влияет на общий ход истории (жизнь членов королевской семьи, события в общественной, культурной, политической жизни Великобритании и мире), так как, утратив свой статус, главная героиня оказалась исключенной из исторического процесса. Таким

образом, альтернативная жизнь Лидии и реальная жизнь королевской семьи, британского общества и всего мира в целом идут параллельно и практически не пересекаются до момента появления в Кенсингтоне Джона Грабовски;

5) время и пространство в романе неотделимы и составляют единое целое, что проявляется при соотнесении этих категорий в их символическом значении с тематикой и проблематикой произведения.

На основании вышеизложенного рассмотрим символику пространственной и темпоральной составляющих хронотопа. Конфликт главной героини с собой и окружающим миром ярко проявляется в противопоставлении хронотопов прошлого, настоящего и будущего.

1. Великобритания – Лондон – Кенсингтонский дворец символизируют прошлую жизнь главной героини как одной из самых узнаваемых знаменитостей своего времени. Примечательно, что локации, характеризующиеся в действительности обширностью пространства, ассоциируются с замкнутостью, символизирующей несвободу, угнетенность, ограниченность, отсутствие личного пространства (примеры 1, 2, 3, 4), пустоту и одиночество (пример 5):

(1) “When I was twenty,” said Lydia, “I had just got married. My husband belonged to a very stuffy family. It was all so suffocating. I scarcely breathed for years.” [18, p. 46].

(2) It was her daily routine: a short drive from KP to the public gym, an early morning workout sandwiched between two quick games of cat and mouse with photographers, going in and coming out [18, p. 140].

(3) Was it pure paranoia when she had KP swept for bugs <...>, or felt along the wheel arches of her car to check for a tracking device? [18, p. 137–138].

(4) she had had enough, more than anyone should be expected to endure, and

it was my duty, my privilege, to help her escape – if I may resort to a cliché – the gilded cage. [18, p. 64].

(5) She wrote a lot of thank you letters. As soon as she got home from an evening out she’d sit down at her desk in Kensington Palace with a card propped up in front of her with all the words she found difficult to spell and write one of her gracious thank you notes. People were always surprised at how she found the time. “Lawrence,” she said, “what do they imagine I’m going to do all alone in these empty rooms?” [18, p. 34].

Кроме того, локации Великобритании символизируют успешную и роскошную жизнь знаменитости, но также и ее обратную сторону – предательства, скандалы, зависть, отсутствие поддержки, протест против устоявшихся традиций:

(6) Time after time, over the years, she had come out of the darkness (of her husband’s betrayal, of her bulimia, of numerous scandals) and dazzled the world. The deeper the darkness, the brighter she shone. Impossible to sustain indefinitely, and I had seen her teetering, finally, at the edge of the abyss [18, p. 34].

Приводимые примеры содержатся в многочисленных «флэшбэках» Лоуренса Стэндинга, личного секретаря принцессы Уэльской. Кроме того, среди них присутствуют воспоминания главной героини, раскрывающие тему материнской любви, жертвы и разлуки, страха потерять детей, чувства вины за их одиночество, сожаления по поводу своего решения оставить их:

(7) She allowed herself a few moments to reflect on a memory. Her boys, flanking her on the sofa, watching a movie, flicking popcorn at each other, laughing when a piece got caught in her hair. Not too long. <...> The past was an ocean, and although she swam toward the shoreline, she knew it could suck her down [18, p. 47].

(8) she was convinced that the boys were going to lose her, one way or another. If

she didn't go through with our plan, "they" would have her assassinated [18, p. 139].

(9) The enormity of what she'd done, the pain of losing her children, the pain that she had caused them [18, p. 220].

Постоянное обращение героев (Лоуренса, Лидии, Грабовски) к хронотопу Великобритании как символу прошлой жизни принцессы Уэльской придает повествованию реверсивный характер, что выражается во все большем погружении в прошлое вплоть до 1981 г. (года помолвки Дианы Спенсер, когда она стала мишенью для фотокамер (пример 10)) и воспоминаний о ее матери и детском одиночестве (пример 11):

(10) She had known him the second she walked in and saw him. He'd been around from the start, before she had even got engaged. From then on, until the final days, he had been a constant presence.

(11) Mothers didn't leave their children. It was some kind of deformity she had. An abnormality of the soul. Maybe it just ran in the family. Hadn't her own mother left? She hadn't been able to take the children, which wasn't her fault. But Mummy was a bolter, anyway [18, p. 91].

Кроме того, реверсивность свойственна сюжету в целом как современной версии сказки про Золушку: «Unhappy Princess who turns into a more contented Cinderella» [17, p. 351].

Таким образом, большинство фактов, соотносимых с прошлым главной героини, соответствуя действительности, служат главным образом для убеждения читателя в возможности события, которое становится отправной точкой для альтернативной биографии. Единственное существенное искажение реальных фактов было связано с обстоятельствами ухода принцессы Уэльской из жизни не в результате автокатастрофы, а в море у берегов Бразилии.

2. Бразилия – пляж Воа Viagem – Belo Horizonte – Rio – клиники пластической хирургии (август – ноябрь 1997 г.). Этот

хронотоп является промежуточным пунктом, границей между двумя мирами, символизируя переходный этап в жизни главной героини, а точнее ее смерть и рождение – болезненное состояние, характеризующееся размытостью ее идентичности, нестабильностью психического состояния, поэтапными физическими трансформациями, вступлением в новую жизнь, которая не обещает ничего примечательного, но дарит свободу:

(12) But when I returned her mood was black. Two months of living in an unremarkable Brazilian suburb, working on her tan and roughing up her accent had perhaps already given her too much of the "normality" she thought she craved [18, p. 35].

(13) Last night I was remembering those first weeks in Brazil as totally desolate. Mostly they were. But there were moments when I'd soar. I'd put the radio on and dance around the house, because I'd done something so huge. We'd done something so huge. I felt totally invincible. If I could do that, I'd be able to do anything. I was free. For the first time in my entire life I was free [18, p. 174].

Дополнительным символом пути к свободе в произведении выступает образ воды, постоянно сопутствующий главной героине как открытое пространство: море, океан, плавательный бассейн, озеро. На переходном этапе океан как естественная граница между континентами становится символом непреодолимой черты между жизнью и смертью, а также символом рождения заново, перерождения:

(14) The night that she swam out to her new life she was raw, wild, magnificent. <...> Then the still dark waters broke and her arm lifted up and she waved. She swam steadily toward the boat while I looked nervously around, checking for the millionth time on the possibility of being seen [18, p. 68–69].

С этого момента в темпоральном аспекте происходит частичная переориентация повествования с прошлого на настоящее и будущее.

3. США – Кенсингтон, провинциальный американский городок – микро-локации Кенсингтона: дом Лидии, номер в гостинице (снимаемый Грабовски), магазин подружки Эмбер, приют для бездомных собак (место работы Лидии), дом в лесу. США выступают символом надежды, свободы и независимости, защиты от вторжения в личную жизнь:

(15) In the States people moved around, lived far from families. Self-reinvention was American as applesauce [18, p. 46].

Вместе с тем интересен выбор микролокации, который падает на фикциональный городок Кенсингтон, расположенный в одном из штатов Среднего Запада. Провинциальный характер этого населенного пункта, с его размеренной жизнью, небогатой на события, символизирует ценности обычных людей. Автор так объясняет выбор этой локации как места действия альтернативной истории: «I chose the Midwest as Lydia needed to be away from the more cosmopolitan areas on either coast that she had known in her previous life. It also seemed in keeping with the central idea of the book – to give her a life that was ordinary, and to pose a question: what is actually important in life?» [17, p. 351].

Несмотря на малые размеры, Кенсингтон не замыкает в себе, а внушает чувство безопасности и защиты. Именно здесь Лидия впервые создает свой собственный мир (пример 16) и, сохраняя инкогнито, узнает искреннюю, ненавязчивую дружбу (пример 17):

(16) It was the first place she had bought in the States. The first she had bought anywhere. She had owned a flat in London before her marriage, but that had been bought for her. <...> She had completed the job herself, politely declining all offers of help. A neat, modest home in a

good neighborhood at the north end of town, set in nearly a sheltering acre lined with maples and basswoods that made it invisible from the road and other properties [18, p. 21–22].

(17) She enjoyed the warmth and clutter of Suzie's house, was grateful for these women, for their laughter, and for never making her feel like the interloper that she was [18, p. 87].

Тем не менее тезоименность города Кенсингтон и Кенсингтонского дворца в Лондоне оказывается неслучайной, символизируя связь с прошлым (пример 18) и предвещая угрозу разрушения новой идиллической реальности (пример 19):

(18) After all those years of moving and renting Lydia had been looking for a place to buy in Gains, ten miles down the highway. When the Realtor in Gains ran out of options she put Lydia in touch with Tevis and the idea of living in Kensington immediately appealed [18, p. 45].

(19) Grabowski turned his attention to the map again. Abrams then Havering, Gains, Bloomfield . . . there was no way to choose. Kensington, Littlefield . . . He ran his finger back. Kensington. He smiled. He folded his map, stowed his camera, and got into the car [18, p. 28].

После встречи с разгадавшим ее секрет Грабовски мир вокруг Лидии вновь начинает сужаться, и американский Кенсингтон становится для нее подобием одноименной лондонской резиденции, оказывая на нее то же разрушительное воздействие. Грабовски как антагонист Лидии ощущает замкнутость там, где Лидия чувствует свободу, и наоборот. Определяя сужение пространства главной героини на протяжении большей части ее жизни, в конце повествования репортёр меняется со своей жертвой местами, и, чуть не угодив в тюрьму за вторжение не частную территорию, вынужден покинуть США.

В финале романа автор расширяет пространство Лидии, что проявляется

в сцене ниже, представляющей собой открытый финал, размытость которого усиливается символом воды, описанным ранее:

(20) Then she ran out of the cabin, across the deck and down the stairs, and without pausing ran thigh-deep into the water. She plunged in and swam in the dark and she was swimming away and toward and she saw Lawrence in the rowboat, the gleam of his bald head, bobbing up and down, and she raised an arm and waved at him, and he disappeared but she swam on [18, p. 342].

Таким образом, роман Моники Али «Untold Story» обладает следующими особенностями на уровне хронотопа:

1) темпоральная категория проявляется в анахроничности, ретроспективности, реверсивности повествования, осуществляемого главным образом с трех точек зрения: Лоуренса Стэндинга, Лидии и Джона Грабовски;

2) сюжет построен по рамочному принципу, представляя собой повествование одного дня, расширяемое за счет внедрения в его структуру многочисленных «флэшбэков», которые шаг за шагом приближают читателя к разгадке тайны главной героини. В этом отношении символично упоминание автором рассказа А. И. Солженицына «Один день Ивана Денисовича», который Ли-

дия случайно обнаруживает в доме своей подруги, скрываясь от Грабовски:

(21) At the end of the book Shukhov was grateful to have lived another day. He'd decided it was a good day, he'd managed to get some extra rations. She closed the book and sat there filled with a longing, a yearning, so strong that it made her tremble [18, p. 342];

3) помимо фокуса на прошлом, роману свойственно: а) прогрессивное повествование, связанное с поиском антагонистом и протагонистом выхода из сложившейся ситуации, когда происходит момент разоблачения; б) параллельное повествование «на опережение», в котором проявляется динамика противостояния протагониста и антагониста, когда одно и то же событие описано с двух противоположных перспектив с элементами прогнозирования действий соперника;

4) пространственные характеристики подчинены темпоральной символике противостояния прошлого и настоящего/будущего. В связи с этим значима динамика перемещения главной героини из замкнутого в открытое пространство, при этом замкнутость и открытость определяются не столько физическими характеристиками локации, сколько психологическими состояниями героев.

#### Список источников

1. Ахмедов Р. Ш. Взаимодействие альтернативных реальностей в романе Филипа К. Дика «Человек в высоком замке» // Достижения науки и образования. 2018. № 17 (39). С. 42–45.
2. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Художественная литература, 1975. 506 с.
3. Брянцева И. В. Стилиевое разнообразие альтернативно-исторических художественных текстов // Вестник Удмуртского университета. История и филология. 2022. № 4. С. 917–921. DOI: 10.35634/2412-9534-2022-32-4-917-921
4. Брянцева И. В. Роман С. Д. Фрая «Как творить историю» как вариант фантастического альтернативно-исторического художественного текста // Гуманитарный акцент. 2020. № 1. С. 91–98.
5. Гаджимурадова Т. Э., Бидирханов З. С. Город Солнца как система пространственных и духовных координат в романе А. Агаева «Расколотое солнце» // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4 (77). С. 473–475.

6. Ганин В. Н. Английский диалог с французской классикой (К. Рейн «1953») // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2021. № 3 (845). С. 264–279. DOI: 10.52070/2542-2197\_2021\_3\_845\_264
7. Гудин Д. С., Сорокина Н. В. Символика пространства-междумирия в романе Е. Г. Водолазкина «Лавр» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. № 9. С. 33–37.
8. Лобин А. М. Повествовательное пространство и магистральный сюжет современного историко-фантастического романа. Ульяновск: УГТУ, 2008. 132 с.
9. Музыка О. А. Бифуркация в природе и обществе // Современные наукоемкие технологии. 2011. № 1. С. 87–91.
10. Новохатский Д. В. Роман Д. Быкова «ЖД» в контексте тенденций развития современной русской литературы // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. 2018. № 1. С. 112–128.
11. Петухова Е., Черный И. Романы «альтернативной истории» // Современный русский историко-фантастический роман. М.: Мануфактура, 2003. С. 38–82.
12. Путило О. О. О жанровых границах отечественного альтернативно-исторического романа // Филологический класс. 2019. № 4 (58). С. 181–186. DOI: 10.26170/ФК19-04-23
13. Роднянская И. Б. Хронотоп // Литературная энциклопедия терминов и понятий. М.: Интелвак, 2001. С. 1174–1178.
14. Старцев Д. И., Осьмухина О. Ю. Своеобразие построения фантастического мира в романе «Остров погибших кораблей» А. Р. Беляева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. № 12 (5). С. 24–28.
15. Хомяков С. А. Хронотоп сумасшедшего дома в романе «Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 6 (129). С. 172–177.
16. Чернышова Т. Л. Понятие альтернативы в современной русской прозе (на примере романов Евгения Водолазкина «Авиатор», «Лавр», Гузели Яхиной «Зулейха открывает глаза») // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2018. № 4. С. 139–143. DOI: 10.18287/2542-0445-2018-24-4-139-143
17. Ali M. A Conversation with Monica Ali // Untold Story. London: Simon & Schuster UK Ltd., 2012. P. 350–353.
18. Ali M. Untold Story. London: Simon & Schuster UK Ltd., 2012. 357 p.
19. Nouraei M., Nouraei M. Alternative History and the Phenomena of Possibility: Collingwood and Wittgenstein's Concepts of "Time". A Comparative Study // Pandemic, Knowledge and Education. 2021. N. 53. P. 77–84.
20. Smith G. The Semiotics of Antonio and Shylock // Name and Naming. Proceedings of the Third International Conference on Onomastics "Name and Naming". Conventional / Unconventional in Onomastics. Cluj-Napoca: Argonaut, 2015. P. 989–998.

### Информация об авторах

**А. В. Цепкова** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, a\_tsepkova@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7360-302X>

**Н. О. Шаравара** – учитель иностранных языков, Средняя общеобразовательная школа № 137 с углубленным изучением иностранных языков; студент 1 курса магистратуры, направление «Педагогическое образование», магистерская программа «Образование в области иностранных языков», Новосибирский государственный педагогический университет, sharavaranatalya1313@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8970-0710>



**Information about the authors**

**A. V. Tsepkova** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of the English Language, Novosibirsk State Pedagogical University, a\_tsepkova@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7360-302X>

**N. O. Sharavara** – Teacher of Foreign Languages, Novosibirsk State School № 137 specializing in advanced learning of English; 1st year Master student, Direction “Pedagogy”, Master’s Program “Education in the Sphere of Foreign Languages”, Novosibirsk State Pedagogical University, sharavaranatalya1313@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8970-0710>

*Статья поступила в редакцию 16.12.2022; одобрена после рецензирования 25.12.2022; принята к публикации 30.12.2022.*

*The article was submitted 16.12.2022; approved after reviewing 25.12.2022; accepted for publication 30.12.2022.*

Научная статья

УДК 808.51

## Исследование лексико-грамматических средств выражения языковых личностей американских президентов (на материале публицистических речей Б. Обамы, Д. Трампа и Д. Байдена)

*Наталья Алексеевна Ширяева*<sup>1</sup><sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье автор проводит анализ речевых особенностей трех американских президентов: Б. Обамы, Д. Трампа и Д. Байдена. Исследуется тематическое единство и лексико-грамматические средства выражения этих политических деятелей в их публичных выступлениях. В результате анализа речевых портретов языковых личностей было установлено, что речевое воздействие на американский народ в публичных выступлениях этих политиков происходит за счет целенаправленного выбора лексико-грамматических средств, причем достижение успеха политиков базируется на манипулятивном компоненте как неотъемлемой части политического дискурса.

*Ключевые слова:* языковая личность, политический дискурс, речевые средства убеждения, манипуляция.

*Для цитирования:* Ширяева Н. А. Исследование лексико-грамматических средств выражения языковых личностей американских президентов (на материале публицистических речей Б. Обамы, Д. Трампа и Д. Байдена) // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 74–82.

Original article

## The study of lexical and grammatical means of expressing the linguistic personalities of American presidents (based on the material of speeches by B. Obama, D. Trump and D. Biden)

*Natal'ya A. Shiryaeva*<sup>1</sup><sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* In this article, the author analyzes the speech characteristics of three American presidents: B. Obama, D. Trump and J. Biden. The thematic unity and lexico-grammatical means of expression of these political figures in their public speeches are investigated. As a result of the analysis of linguistic personalities' speech portraits, it was found that the speech impact on the American people in public speeches of these politicians was due to the purposeful choice of lexical and grammatical means. Moreover, the achievement of success by politicians was based on the manipulative component as an integral part of political discourse.

*Keywords:* linguistic personality, political discourse, speech means of persuasion, manipulation.

*For citation:* Shiryaeva N. A. The study of lexical and grammatical means of expressing the linguistic personalities of American presidents (based on the material of speeches by B. Obama, D. Trump and D. Biden). *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 74–82. (In Russ.)

Язык, являясь одной из активных форм познания действительности, дает нам реальный образ мира. Лингвисты определяют язык как «способ вербализации человеческого общения в процессе совместной деятельности людей» [3, с. 18]. Для лучшего понимания окружающего мира возникает научный ин-

© Ширяева Н. А., 2023

терес к исследованию языковой личности, дающей нам возможность осознать мировоззренческие позиции индивида. Через исследование публичных выступлений политических лидеров можно выявить суть важных персонажей, играющих на мировой сцене, исследовать реальные личностные цели игроков, их образ мышления, их стратегии и тактики. Необходимым становится выявить масштаб лидеров, их культурную идентичность и подлинные цели как лидеров целого государства через их речевые характеристики, чем и обусловлена актуальность нашей статьи.

В качестве материала для рассмотрения были выбраны следующие тексты публичных речей: «44th US president addresses nation in farewell speech in 2017» Барака Х. Обамы [6], «Donald Trump's Interview With TIME in 2019» [10], «Donald Trump's Full 2020 State of the Union Speech Feb. 4, 2020» [7], «Joe Biden's victory speech. Nov 7, 2020» [8] и «President Biden's Speech in Philadelphia. Sept. 1, 2022» [9].

Рассмотрим понятие «языковая личность», необходимое для анализа. По определению Ю. Н. Караулова, языковая личность – это «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [3, с. 28]. Языковая личность «включает в себя три уровня, которые помогают в создании речевого портрета: мотивационный или прагматический, лингвокогнитивный, вербально-семантический» [3, с. 34].

Для анализа речевого портрета языковой личности прибегнем к следующим категориям: «общий уровень образования и культуры; уровень профессионализма; социальный и семейный статус; уровень владения языком (грамматика,

фонетика, лексика)» [1, с. 29].

Проведем анализ *первого уровня* языковых личностей. Он нацелен на содержательную сторону речи рассматриваемых американских политиков. Этот уровень позволяет установить цель выступления и его содержание, проанализировать мотивы и коммуникативные роли политиков.

Тематически речи Барака Х. Обамы, Дональда Трампа и Джозефа Р. Байдена можно сгруппировать следующим образом:

- прошлое – настоящее – будущее;
- политическая конкуренция;
- ценности нации;
- единство народа;
- обращение к авторитетам.

Проведем анализ временной цепочки «*прошлое – настоящее – будущее*» в анализируемых речах. Естественно, в речи Б. Обамы были отражены его прошлые достижения, так как он выступал с прощальной речью. Например, «You made me a better President, and you made me a better man» [6]. Перед лицом будущего Джо Байден выстраивает свою политику: «We can choose a better path forward to the future, a future of possibility, a future to build a dream and hope, and we're on that path moving ahead» [9]. Давая негативную оценку деятельности Б. Обамы в роли президента, Д. Трамп демонстрирует *политическую конкуренцию* и пользуется в основном негативной лексикой. Свою деятельность оценивает в настоящем времени так: «I would say our relationships are far better now than under the Obama Administration» [7]. В то же время будущие свершения он видит в положительном свете. Подобная стратегия на понижение роли предыдущего президента и негативное отношение к его деятельности присущи также Джо Байдену: «Donald Trump and the Republicans represent an extremism that threatens the very foundations of our Republic» [9]. В речах, выражающих по

отношению к своим противникам политическую конкуренцию, Д. Байден пользуется в основном негативной лексикой: *the threat to American democracy, brutally attacking law enforcement, the assault on American democracy, thwarting the will of the people, to nullify the votes, attack on democracy, the extreme ideology* и т. д. «I know politics can be fierce and mean and nasty in America» [9]. Использование метафор в речи Д. Байдена усиливает отрицательное отношение к предыдущему президенту: «...who placed a dagger at the throat of our democracy» [9].

Президенты в своих речах постоянно ссылаются на американские ценности, такие как, например, *единство нации*. Для сближения с публикой Д. Байден использует обращение «Folks», «my fellow Americans» [8, 9] и т. д. Непосредственное обращение к эмоциям людей – естественный способ речевого воздействия: «Folks, and it's up to us» [9]. Как правило, политическая речь всегда содержит средства внушения: «Look, I know the last year»; «I'm asking our nation to come together, unite behind the single purpose of defending our democracy»; «Look, our democracy isn't perfect» [9].

Такая лексика, как *liberty, unity, protection, freedom, equality and democracy, courage, goodness, love* и пр. напрямую указывает на ценности американской нации, что также используется для усиления манипулятивного воздействия на слушателей: «And your courage and goodness and love will forever guide us» [6]. Традиционные ценности у Джо Байдена выражены следующими лексическими единицами: «honesty and decency and respect for others. Patriotism, liberty, justice for all, hope, possibilities» [9]. Программные слова его выступления – *unite* и *battle*: «...And to unite us here at home» [8].

Единство президента и народа подкрепляется у Д. Байдена многократно повторяющимся словом *together*: «But

together, together, we can choose a different path» [9]. По мнению Д. Байдена, равенство и демократия – краеугольный камень, на котором построены единство нации и демократия: «equality and democracy – are the rock upon which this nation is built». Но самая большая ценность – это сам народ Америки: «I know your courage, I know your hearts» [9].

Следует заметить, что единство нации сопряжено у политиков с построением планов на будущее: «We will bring back our jobs» [10]. В подобных местах политических речей можно проследить следующее свойство: желание объединить граждан своей страны перед лицом трудностей, сплотить нацию. В речи Д. Байдена звучит также манипулирование сознанием слушателей на линии «настоящее – будущее»: «...the incredible future that lies in front of us» [9].

Семантический анализ показывает, что главное внимание в речи Дональда Трампа уделено людям – *people*, и *процветанию американцев в будущем*. В речах Джо Байдена также звучит «we, the people» [9].

Обилие цитат также указывает, что политики достаточно образованны, начитанны, позиционируют себя грамотными политиками. Ссылки на конституцию, пафосные выражения «the most extraordinary experiment of self-government the world has ever known» [9], ссылки на исторических государственных деятелей, на авторитет *Отцов-основателей* – «this is the great gift our Founders gave us» [6], материнский авторитет – «as my mother used to tell me» [6] – все политики показывают, что они опираются на авторитет власти и общечеловеческие ценности. Джо Байден демонстрирует почтение и опору на учреждения власти в стране: «sacred ground in America: Independence Hall» [9]. Ссылки на предшественников, которых Джо Байден при поддержке народа в чем-либо превзошел, довольно часты в речи: Franklin

Delano Roosevelt, President Dwight D. Eisenhower, President Clinton. «So, we passed the most significant health care reform since President Obama signed the Affordable Care Act» [9]. «In his own farewell address, *George Washington* wrote» [6], – ссылка на Джорджа Вашингтона, опираясь на его авторитет. Подобные ссылки сближают аудиторию и докладчика, побуждают верить в величие народа и приподнимают в глазах аудитории самого докладчика, который возглавляет этот народ.

Обращение к христианской тематике, несомненно, поднимает авторитет нового президента, который свободно цитирует слова известной песни «On Eagles Wings» Майкла Крофорда: «He will raise you up on eagle's wings, bear you on the breath of dawn, and make you shine just like the sun and hold you in the palm of his hand» [8] – «Он поднимет вас на орлиных крыльях, унесет на дыхании рассвета, заставит сиять вас, как солнце, держа вас на крепкой ладони». Джо Байден, как и его предшественники, ссылается на Библию: «The Bible tells us...», на Бога: «...we embark on the work that God and history have called upon us to do» [8].

Таким образом, основой для выбора содержания речей президентов являются общечеловеческие ценности и политические реалии, реализуемые через труд во благо родины людей, движимых патриотизмом.

Проводя анализ *второго уровня языковой личности* политиков, можно получить данные о просвещенности президентов, их системе знаний о мире, их социальный, семейный статус.

Наличие профессиональных жаргонизмов в речи, использование специальной терминологии говорит нам о профессионализме политиков. Характерно повсеместное использование в речах фразеологизмов, таких как *to encourage politicians, external*

*aggression, advanced democracies, the rule of law, freedom of religion, human rights, free markets, civil society, voting rates, democratic institutions, free thought, public service, responsibility of citizenship, law enforcement* [6–10].

Джо Байден, как и предыдущие президенты, считает, что ничто так не привлекает внимание электората, как обращение к семейным ценностям: «buddy Tom, my sisters-in-law, my and my sister, Valerie» [8], – перечисление всех, кто помог в инаугурации с родственной теплотой. «I'm Jill's husband. And I would not be here without her love and tireless support of Jill and my son Hunter, and Ashley, my daughter and all our grandchildren and their spouses and all our family. They're my heart» [8].

На *третьем уровне* описания языковой личности проведем анализ лексики и грамматики английского языка, используемых политиками, выясняя, насколько богат лексический запас анализируемых лиц, насколько образованы и культурны американские президенты. Так, Джо Байден использует торжественно-возвышенную лексику, употребляя в речи слова, окрашенные особым, пафосным и поэтическим смыслом, например, *great, fantastic*. Высокий уровень образования и культуры проявляется через использование высокой лексики: «Uniting to fight the foes we face»; «I'll work with all my heart»; «... an outpouring of joy, of hope, renewed faith in tomorrow» [8]; «We're all called by duty and conscience» [9].

Для вдохновения народа на труд Д. Трамп довольно часто прибегает к оценочным прилагательным, к позитивно окрашенной лексике: *beautiful, great, unbelievable, special, fantastic*. «We have a great economic plan. We will have great relationships. We expect to have great, great relationships» [7]. Подобные оценочные прилагательные часто встречаются в речи Джо Байдена для показа

собственного величия и уникальности: «...how we became the greatest nation on earth, ... a beacon to the world» [9].

Как считают лингвисты, «именно фразеология включает единицы, в которых заложены культурно значимые смыслы, расширяющие понимание культурного самосознания того или иного народа, именно она является наиболее прозрачной для воплощаемых средствами языка концептов «языка» культуры, поскольку в образном основании фразеологизмов отображаются характерологические черты мировидения» [4, с. 16].

Усиление речи при помощи фразеологизмов звучит в речах Барака Обамы, присутствует также в речи Джо Байдена «with every fiber of my being» – всеми фибрами моей души [9]. Джо Байден широко использует в речи устойчивые фразеологизмы образного или афористического характера, например, «the people who brought me to the dance» [8] – здесь используется производное выражение от поговорки «dance with the one that brought you», что обозначает «ты должен танцевать с тем, кто тебя привел (к власти)». Общий уровень образования и культуры Джо Байдена, в отличие от деятельного Д. Трампа, очень высок. Речь характеризуется использованием разнообразных тропов: устойчивых фразеологизмов образного или афористического характера: «And now together, on eagles wing with full hearts and steady hands [8]» – «А теперь в едином порыве, на крыльях орла, с полным любовью сердцем и твердой рукой». В речи Д. Байдена присутствует олицетворение – наделение абстрактного предмета, отвлеченного понятия человеческими свойствами: «Courage that digs deep when we need it. Empathy that fuels democracy» [9]. Байден широко использует в речи персонификацию «to restore the soul of America», а также крылатые фразы типа «to rebuild the

backbone of this nation» [8]. Его речь отличается игрой ума и тонким использованием омонимов во фразеологизмах типа: «a bad bet to bet against America» [8] – «Проигрышная игра – делать ставки против Америки».

Метафоры в речи Джо Байдена используются для достижения образности и выразительности: «Every generation has opened those doors a little bit wider»; «America is an idea, and it beats in the hearts of the people of this country» [9].

Для усиления ритма и магического влияния на публику, повышая манипулятивную составляющую своей речи, авторы используют лексические и грамматические повторы: «Now, I want to be very clear, very clear» [9]. Можно сравнить: «Our youth and drive, our diversity and openness, our boundless capacity for risk and reinvention mean that the future should be ours» (pronouns) [6]. «It's a task, the task of our time; with the confidence of the whole people, to win the confidence of all of you <...> A time to build, a time to reap and a time to sow. And a time to heal. This is the time to heal in America» (nouns). «I believe, is about. It's about people. And that's what our administration will be all about» (prepositions). «And I think, I think Senator Coons is there. And I think the governor's around...» (subject + predicate) [8].

Лексические повторы помогают усилить мысли и тем самым способствуют развитию семантического и лексического пространства публицистического текста. Повторы скрепляют текст, делают речь динамичной. Например, лексические и грамматические повторы в речи Д. Байдена: «But history and common sense – good manners is nothing they have ever suffered from. But history and common sense tell us that opportunity» [9].

Следующий пример показывает, что помощь народа в поддержке Трампа, его политического курса, очень значима для него, и данное положение в речи

проявляется повторением глагола *keep*: «kept me honest, kept me inspired, and kept me going» [7]. Многократное повторение таких лексических единиц, как «equality and democracy», заставляют прочувствовать напряжение в речи Джо Байдена и поверить в угрозу демократии: «And that democracy, democracy must be defended, for democracy makes all these things possible» [9].

Повторение в речах политика союзов, например, *and* усиливает связь важных для народа понятий: «And how we meet these challenges to our democracy will determine our ability to educate our kids, and create good jobs, and protect our homeland» [6]. Частое повторение лексики в речах служит инструментом манипуляции. То же самое мы видим в речах Д. Байдена [8, 9].

Частое использование превосходной степени прилагательных служит для манипулирования и усиления чувства избранности: «After all, we remain the wealthiest, most powerful, and most respected nation on Earth» [6]; «the greatest nation on the face of the earth» [9].

Высокопарная речь Джо Байдена, изложенная высоким слогом, чрезмерно торжественна и звучит пафосно: «We must never forget, we, the people, are the true heirs of the American experiment» [9]. Ссылки на Бога, изложенные высоким слогом, делают речь Д. Байдена чрезмерно торжественной, напыщенной: «The soul of America is defined by the sacred proposition that all are created equal in the image of God» [9].

Рассмотрим особенности грамматических конструкций в речах президентов. Перечисление однородных членов в предложениях помогает усилить выразительность речей президентов. Эффект также достигается за счет использования синтаксических единиц, имеющих яркую эмоциональную окрашенность в речи, что является излюбленным средством ораторов для ее усиления. В пу-

бличной речи перечисление порождает особую гармоничность звучания текста, создает его упорядоченность: «hugging our grandchildren, our children, our birthdays, weddings, graduations, all the moments that matter most to us» [8]. По мнению А. И. Гальперина, «параллельные конструкции представляют собой такую композицию высказывания, в которой структура одного предложения (или его части) повторяется в другом предложении в составе предложения или сложного синтаксического целого» [2, с. 258]. Образность речи усиливается при помощи приема синтаксического параллелизма, что придает ритм речи и выразительность: «Sometimes you'll win. Sometimes you'll lose» [6]; «It beats in the hearts of the people of this country. It beats in all our hearts. It unites America. It is the American creed» [9]. Или, наоборот, помогает убедительно выразить неодобрение по поводу предыдущей правящей партии: «Not every Republican, not even the majority of Republicans, are MAGA Republicans. Not every Republican embraces their extreme ideology» [9].

Приемы синтаксического параллелизма воздействуют на чувства слушателей: «We weaken those ties when we allow our political dialogue... We weaken those ties when we define some of us as more American than others...» [6]. Еще один пример, включающий антитезу: «America's enemies are on the run, America's fortunes are on the rise, and America's future is blazing bright» [7]. Градация в синтаксическом параллелизме: «Our borders are secure. Our families are flourishing. Our values are renewed. Our pride is restored» [7]. Прием синтаксического параллелизма широко используется в речи Д. Байдена, вызывая интерес у слушателей к сказанному, рождая богатые образные ассоциации, тем самым усиливая манипулятивную составляющую речи президента: «I know this

nation. I know you, the American people. I know your courage, I know your hearts, and I know our history» [9]; «That's who we are. That's what we stand for. That's what we believe» [8].

Множественное использование риторических вопросов является ярким средством художественной выразительности. «Риторические вопросы используются в публицистическом тексте для привнесения видимости разговора, создавая эффект заинтересованности слушателей в проблематике речи. Иллюзия беседы со слушателями поддерживается с помощью использования прямых и специальных вопросов» [5, с. 83]. «How do we excuse ethical lapses in our own party, but pounce when the other party does the same thing?» [6]. Обилие в речи Джо Байдена риторических вопросов, типа: «What is the will of the people? What is our mandate?» [8], также оказывает эмоциональное воздействие на публику.

Джо Байден в своей ораторской речи использует такую стилистическую фигуру контраста, как риторическое противопоставление или антитезу, заключающуюся в резком противопоставлении понятий, связанных между собой внутренним смыслом: «And now, America must choose to move forward or to move backwards, to build a future or obsess about the past, to be a nation of hope and unity and optimism or a nation of fear, division and of darkness»; «They live, not in the light of truth but in the shadow of lies»; «America has often made the greatest progress coming out of some of our darkest moments»; «Republicans look at America and see carnage and darkness and despair»; «But I see a different America – an America with an unlimited future, an America that's about to take off» [9].

Анализируя уровень лексико-грамматических единиц речевого воздействия Дональда Трампа, отметим, что политик, в основном, использует односложные предложения, обращаясь к народу

простым и понятным языком. Демонстрация единства с народом выражена у политика через местоимение *we* и манипулятивный маркер *people*. Частое использование анафоры для смыслового выделения является попыткой усилить эмоциональный настрой слушателей при помощи возвышенного тона и в будущем добиться того, чего якобы не смогли добиться предыдущие президенты: «Together, We will make America strong again. We will make America wealthy again. We will make America proud again. We will make America safe again. And yes, together, we will make America great again» [10]. Чтобы повысить эмоциональное напряжение электората, сосредоточить их внимание на конкретном выражении, Джо Байден использует такую фигуру речи, как градация, усиливая смысл слов: «We can choose a better path forward to the future, a future of possibility, a future to build a dream and hope, and we're on that path moving ahead» [9].

Исследование языковых лексико-грамматических средств, помогающих достигнуть прогнозируемый практический результат и при помощи которых происходит целевое речевое влияние политиков на потенциальный электорат, позволяет сказать следующее. Наличие в речи ораторов фразеологизмов, таких как фразовые существительные и глаголы, различного рода метафор, посредством которых выражаются политические реалии, синонимов, антонимов, сравнения или контраста, лексических и синтаксических повторов – все эти средства являются наиболее часто употребляемыми.

Наиболее продуктивными средствами воздействия на публику в политических речах президентов Б. Обамы, Д. Трампа и Д. Байдена являются следующие лингвистические приемы: метафора, гипербола, антитеза, лексические и грамматические повторы, градация



и т. д. Обладая богатым эмоциональным потенциалом, они наиболее эффективно воздействуют на потенциальный электорат.

Лексические и грамматические повторы придают речам политиков силу, эмоциональную напряженность, спонтанность и определенный ритм. Синтаксические средства воздействия, например, синтаксический параллелизм, используются в исследуемых речах довольно часто. Использование приема лексического повтора придает речи ритм, призванный передать движение, энтузиазм и уверенность в завтрашней победе.

Частое использование анафор, градаций, антитезы сознательно направлено на манипулирование массовым сознанием. В политической коммуникации, где одной из основных задач является дискредитация, стремление опорочить

политического оппонента, манипулирование часто используется как стратегия.

Широкое использование в речах президентов (бывших и действующего) восклицательных предложений, риторических вопросов, инверсий в предложениях, и т. д., также помогает политикам достигать своих целей, одна из которых заключается в завоевании доверия своих слушателей, чтобы добиться лучших результатов во время своего правления.

Таким образом, прибегая к вышеописанным лингвистическим средствам речевого воздействия, через манипулятивную составляющую своих речей, путем тщательного выбора экспрессивных приемов речи, анализируемые политики в конечном счете достигают цели: получение поддержки со стороны своего электората.

#### Список источников

1. *Акинина П. С.* Черты языкового портрета (на материале инаугурационных выступлений Барака Обамы и Дональда Трампа) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2019. Т. 12, Вып. 1. С. 28–33.
2. *Гальперин А. И.* Очерки по стилистике английского языка. М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. 460 с.
3. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.
4. *Телия В. Н.* От редактора // *Фразеология в контексте культуры: сборник статей / под ред. В. Н. Телии.* М.: Языки русской культуры, 1999. С. 95.
5. *Ширяева Н. А.* Анализ языковых средств выражения языковых личностей американских президентов // *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков.* 2022. Т. 16, № 1. С. 82–90.
6. 44th US president addresses nation in farewell speech in 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://theiranproject.com/blog/2017/01/11/44th-us-president-addresses-nation-farewell-speech/> (дата обращения: 12.01.2019).
7. Donald Trump's Full 2020 State of the Union Speech. Feb. 4, 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.breitbart.com/politics/2020/02/04/full-text-president-donald-trumps-2020-state-of-the-union-speech/> (дата обращения: 02.03.2020).
8. Joe Biden's victory speech [Электронный ресурс]. URL: <https://www.washingtonpost.com/politics/2020/11/07/annotated-biden-victory-speech/> (дата обращения: 06.09.2022).
9. President Biden's Speech in Philadelphia [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nytimes.com/2022/09/01/us/politics/biden-speech-transcript.html> (дата обращения: 06.09.2022).
10. Time Magazine Conducts an Hourlong Interview with Donald Trump - June 20, 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://time.com/5611476/donald-trump-transcript-time-interview/> (дата обращения: 12.09.2019).

**Информация об авторе**

**Н. А. Ширяева** – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, shiryaeva7@gmail.com

**Information about the Author**

**N. A. Shiryaeva** – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, shiryaeva7@gmail.com

*Статья поступила в редакцию 20.11.2022; одобрена после рецензирования 15.12.2022; принята к публикации 30.12.2022.*

*The article was submitted 20.11.2022; approved after reviewing 15.12.2022; accepted for publication 30.12.2022.*

Научная статья

УДК 81'111'23

## Таксономия языка информационной войны (на материале англоязычных политических публичных выступлений)

*Наталья Анатольевна Смакотина*<sup>1, 2</sup>

<sup>1</sup>Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

<sup>2</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* Информационно-сетевая среда в настоящее время становится основной сферой ведения информационной войны. Информация, зачастую представляемая в искаженном виде, выступает в качестве основного оружия по отношению к противостоящему государству. Лексико-семантическая систематизация языка информационной войны позволяет выявить лексико-семантические группы, объединенные по семантическому признаку и формирующие таксономические категории, представленные биполярными оппозициями – таксонами. Таксоны рассматриваются как способ выражения агрессивной риторики в отношении противника или оппонента в текстах политического дискурса. Такая риторика считается частью деструктивной пропаганды, призванной разжигать вражду и используемой в качестве манипуляции сознанием людей.

*Ключевые слова:* политический дискурс, информационная война, таксономические категории, таксоны, манипуляция.

*Для цитирования:* Смакотина Н. А. Таксономия языка информационной войны (на материале англоязычных политических публичных выступлений) // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 83–90.

Original article

## Taxonomy of the language of information war (based on English political public speeches)

*Natalya A. Smakotina*<sup>1, 2</sup>

<sup>1</sup>Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

<sup>2</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The information and network environment is currently becoming the main sphere of information war realization. Information, being often distorted, acts as the main weapon against the opposing State. Lexico-semantic systematization of the language of information war makes it possible to identify lexico-semantic groups united by semantic characteristics and forming taxonomic categories, represented by bipolar oppositions - taxons. Taxons are considered the way of expressing aggressive rhetoric against an adversary or opponent in the texts of political discourse. Such rhetoric acts as a part of destructive propaganda designed to incite hatred and used as a manipulation of people's minds.

*Keywords:* political discourse, information war, taxonomic categories, taxons, manipulation.

*For citation:* Smakotina N. A. Taxonomy of the language of information war (based on English political public speeches). *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 83–90. (In Russ.)

В современных реалиях развития геополитических отношений информационные средства ведения противоборства приобретают все большее значение [8]. 2022 г. стал годом развертывания беспрецедентных информационных акций против России, годом агрессивной риторики со стороны стран «коллективного» Запада, Великобритании и США. Можно с уверенностью утверждать, что в отношении России ведется полномасштабная информационная война, геополитическое противоборство [3; 4].

Политический и дипломатический дискурсы в этой связи становятся наиболее востребованной средой реализации стратегических целей противоборствующих сторон, средой манипулятивного воздействия на массовое сознание [2] и системы принятия решений противостоящего государства. Воздействие в политическом и дипломатическом дискурсах обусловлено его когнитивной природой и реализуется через специфическое функционирование языковых средств [6]. Актеры информационной войны используют разнообразные языковые приемы для кодирования своих сообщений, позволяющие придать им сильный суггестивный и манипулятивный потенциал [1].

Особого внимания в этой связи заслуживают тексты публичной политики и дипломатии. Анализ выступлений политиков (бывшего премьер-министра Великобритании Лиз Трасс [10], президента США Джо Байдена [9] на 77-ой Генеральной Ассамблее ООН в сентябре 2022 г.) позволил выявить некоторые характеристики таксономии языка информационной войны, развернутой коллективным Западом, Великобританией и США против РФ.

Под таксономией языка информационной войны в статье понимается лексико-семантическая систематизация, выявление лексико-семантических групп – таксонов, содержащих лекси-

ческие способы выражения агрессивной риторики в отношении противника, объединенных по семантическому признаку и формирующих таксономические категории.

В выступлениях политиков были выделены три основные таксономические категории языка информационной войны и геополитического противоборства: «формы общества» (*forms of society*), «мотивированное поведение» (*motivated behavior*), «оружие» (*weapon*).

1. Таксономическая категория «формы общества» (*forms of society*) представлена таксонами «демократия» (*democracies*) / «авторитаризм» (*autocracies*).

У премьер-министра Великобритании Лиз Трасс и президента США Джо Байдена прослеживается четкое разграничение форм общества – «Западного» и Российского. Западное общество, страны НАТО, по представлению выступающих, являются образцом демократии, образцом сохранения и продвижения основных ценностей, когда свобода наименьшим образом притеснена и легко может быть реализована и защищена.

В выступлениях Джо Байдена и Лиз Трасс таксон «демократические общества» (*democracies*) представлен следующими характеристиками: свобода и равенство (*freedom and democracy*): «the founding principles of freedom and democracy», «the values of individual liberty»; «the freedoms that are at the very core of our Humanity»; «democracy gives people the right to choose their own path»; «we ensure that freedom and democracy prevail for all people» [10]; «we chose Liberty»; «the United States is determined to defend and strengthen democracy at home and around the world» [9]; стабильность и безопасность (*stability and security*): «the founding principles of the Democratic Society: stability and security»; «stability and progress» [10];

«I believe democracy remains Humanity's greatest instrument to address the challenges of our time» [9]; суверенитет и территориальная целостность (*sovereignty and territorial integrity*): «principles of sovereignty»; «self-determination»; «territorial integrity and Independence» [10]; «we chose sovereignty»; «we all signed up for that you cannot seize a nation's territory by force»; «rights that belong to every Sovereign Nation»; «we're working with the G7 and like-minded countries to prove democracies can deliver for their citizens but also deliver for the rest of the world as well»; «to defend the Sovereign rights of smaller Nations as equal to those of larger ones» [9]; равенство перед законом, закон един для всех (*self-determination and equality before the law*): «basic principles like freedom of navigation, respect for international law» [9].

Прямым противопоставлением демократии в выступлениях политиков выступает авторитарное Российское общество – *authoritarian regime* (таксон «авторитаризм» (*autocracies*)), которое «попирает права человека и международное право» (*violation*): «Russia has shamelessly violated the United Nations Charter»; «a reckless disregard for the responsibilities of the non-proliferation regime»; «extremely significant violation of the U.N Charter» [9]; «a country where there are no human rights and no fundamental freedoms is not the kind of place anybody truly wants to live» [10], право на суверенитет и территориальную целостность: «(Russia) invaded its neighbor, tempted to erase a sovereign state from the map»; «the clear prohibition against countries taking the territory of their neighbor by force»; «the Kremlin is organizing a shame referendum to try to annex parts of Ukraine» [10], которое подрывает безопасность и стабильность в мире: «and authoritarian states are undermining stability and security around the world» [10].

Россия, по мнению политиков, подавляет свободу и волю собственных граждан: «by contrast autocracies say the seeds of their own demise by suppressing their citizens» [10] и неспособна к развитию: «they are fundamentally rigid and unable to adapt any short-term gains; are eroded in the long term because these societies stifle the aspiration and creativity that are vital to long-term growth»; «a country where there are no human rights and no fundamental freedoms» [10].

Примечательно, что в то время как Лиз Трасс в своих заявлениях ссылается на Россию опосредованно, в рамках обращения к Украинскому конфликту, то Джо Байден прибегает к агрессивной риторике, популяризируя Россию как авторитарную страну, преследующую свои имперские амбиции: «Russia's calling, calling up more soldiers to join the fight»; «even more horrifying evidence of Russia's atrocity and war crimes»; «the whole Russia accountable for the atrocities and war crimes, because if Nations can pursue their Imperial Ambitions without consequences, then we put at risk everything the very institution stands for» [9].

Очевидно, что таксоны «демократия» (*democracies*) / «авторитаризм» (*autocracies*) выступают в качестве бинарной оппозиции в выступлениях политиков и являются манифестацией противостояния «добра и зла», где роль «зла» в организации формы общества и государственности, по мнению означенных политиков, беспелеяционно отведена России.

2. Таксономическая категория «мотивированное поведение» (*motivated behavior*) представлена таксонами «пацифизм» (*peacefulness*) / «агрессия» (*aggression*).

Таксон «пацифизм» (*peacefulness*) в выступлениях политиков выступает отличительной чертой современного демократического Западного общества, Великобритании и США. Описывая

ценности демократического общества, политики неоднократно ссылаются на стремление к миру во всем мире как основополагающему фактору развития современного цивилизованного общества, пропагандируют идеологию сопротивления насилию ради его исчезновения: «no more important than the clear prohibition against countries taking the territory of their neighbor by force», «we worked to try to avert it (conflict)»; «the United States wants this war to end»; «you cannot seize a nation's territory by force» [9], призывают весь мир объединиться в противостоянии, если существует угроза: «geopolitics is entering a new era, one that requires those who believe in the founding principles of the United Nations to stand up and be counted», «we want this era to be one of hope and progress <...>, one in which we ensure that freedom and democracy prevail for all people» [10].

В лексико-семантическую группу таксона мотивированного конструктивного поведения «пацифизм» (*peacefulness*) можно отнести такие лексемы, как *avert, prohibition against force, ensure freedom, democracy, prevail*.

Россия, по мнению Джо Байдена и Лиз Трасс, в связи с проведением специальной военной операции (СВО), сегодня выступает в качестве агрессора (таксон «агрессия» (*aggression*)), напавшего на своего «соседа» с целью захвата чужих территорий и позиционирования себя как «архиважное» государство на мировой политической арене: «permanent member of the United Nations security Council invaded its neighbor»; «no one other than Russia sought conflict»; «just before he invaded Putin asserted, and I quote, Ukraine was created by Russia»; «Russia's war against Ukraine» [9]; «The Reckless actions of Rogue actors abroad»; «large-scale war of aggression in Europe»; «authoritarian states are undermining stability and

security around the world» [10].

Такие лексемы, как *aggression, rogue actor, invaded, conflict* представляют лексико-семантическую группу таксона «агрессия» (*aggression*), поскольку имеют общее значение мотивированного деструктивного поведения с целью нанесения вреда объекту нападения.

Следует отметить, что противопоставление целей Запада и России в выступлениях политики используются в качестве оправдания некоторых русофобских действий и настроений, создания запретов и введения санкций в отношении Российского государства и русского народа по принципу «цель оправдывает средства».

3. Таксономическая категория «оружие» (*weapon*) представлена таксонами «защита» (*defence*) / «нападение» (*offence*).

В лексико-семантическую группу таксона «защита» (*defence*) в выступлениях политиков можно отнести лексемы со значением «борьбы» (*struggle*), «защиты и безопасности» (*security, safeguard, protect*), «солидарности» (*solidarity*), которые выступают движущим фактором позиции, занятой коллективным Западом, Великобританией и США. Причем означенная позиция преподносится мировому сообществу как «борьба ради защиты».

И Лиз Трасс, и Джо Байден утверждают, что сейчас настало время большой борьбы с государством-агрессором: «a real struggle going on between different forms of society» [10]. Однако оба политика настаивают на своей позиции борьбы с Россией в качестве защиты от возможной агрессии и в качестве защиты другого государства от нападения: «we're safeguarding the security and protect the lives and health of people; that it was vital not only to have strong ideals, but also to have the political will to deliver on them», «now we must show that will,

we must fight to defend those ideals and we must deliver on them for all of our People», «one in which we defend the values of individual liberty self-determination and equality before the law», «our position as the leading security actor in Europe» [10].

В качестве оружия в информационной войне выступает политическая пропаганда как средство манипуляции общественным сознанием. Можно утверждать, что «политики, оперируя в своей речи символами, стараются затронуть нужную “струну” в массовом сознании» [5]. Пытаясь привлечь слушателей на свою сторону, Лиз Трасс и Джо Байден не всегда «прибегают к логически связным аргументам, иногда просто дают понять, что позиция, в пользу которой они выступают, лежит в интересах адресата. Защищая эти интересы, политики стараются воздействовать на эмоции, играть на чувствах долга, на других моральных установках» [5], причем не прямолинейно, а в качестве размышления вслух при свидетелях.

К примеру, Лиз Трасс отмечает, что Великобритания значительно продвинулась в своем стремлении «защититься» от России, отказалась от «токсичного» Российского газа: «we are cutting off the toxic power and pipelines from authoritarian regimes and strengthening our energy resilience; we won't be strategically dependent on those who seek to weaponize the global economy» [10]. Безусловно, подобные высказывания имеют дуальный характер. С одной стороны, очевиден посыл на уничтожение «мощи» противника: «it's a story of freedom fighting back in the face of rising aggression» [10]; с другой – чувствуется стремление оправдать действия правительства по отношению к собственному народу с экономической: «the Free World needs this economic strength and resilience to push back against authoritarian aggression and win this new

era of strategic competition» [10] и политической точек зрения. Таким образом, применяется стратегия на оправдание собственных решений: «this is how we will build collective security, strengthen our resilience and safeguard freedom and democracy» [10].

Кроме того, в выступлениях политиков отмечается тенденция призыва к солидарности демократических сообществ в помощи и защите прав и свобод всего человечества. Лиз Трасс и Джо Байден настаивают, что настало время объединиться: «work together»; «we're fortifying our deep security alliances in Europe and beyond through NATO, we're building new security ties»; «the G7 and our like-minded partners should act as an economic NATO collectively, defending our prosperity; if the economy of a partner is being targeted by an aggressive regime, we should act to support them: all for one and one for all» [10]; «multi-dimensional assistance»; «massive levels of security assistance» [9] перед лицом новых вызовов (*shared challenges*), настало время следовать поставленным целям и защищать идеалы демократии (*strong ideals*).

Именно Великобритания и США, как утверждают Лиз Трасс и Джо Байден, могут выступать гарантом стабильности и безопасности: «provider of security and stability» [10], «the United States is opening an era of relentless diplomacy to address the challenges that matter most to people's lives all people's lives» [9], но в рамках солидарности с другими государствами: «the solidarity» [10]; «we will stand in solidarity against Russia's aggression period»; «the common ground upon which we must stand, if you're still committed to a strong foundation for the good of every nation around the world» [9], стремления к миру во всем мире: «commitments and what we do as member states of the United Nations»; «hope and progress must begin in the lives of each of every citizen that we

serve» [10]; «United in their commitment to work for peace» [9].

В бинарной оппозиции выступает таксон «нападение» (*offence*), который может быть представлен лексико-семантической группой со значением напряжения, угрозы, силы и насилия, оружия (негативно-окрашенные экспрессивные лексемы со значением разрушительных действий): *subjugate, threats, attack, violence, to conquer, bloodshed, weapons, weaponize, war crimes*.

В выступлении Лиз Трасс Россия и СВО представлены как «воплощение зла: угрожающее, атакующее, уничтожающее». Например, «an authoritarian State rolling its tanks over the border of a peaceful neighbor and subjugating its people», «and this morning we have seen Putin trying to justify his catastrophic Failures; he's doubling down by sending even more reservists to a terrible fate, he's desperately trying to claim the mantle of democracy for a regime without human rights or freedoms and he's making yet more bogus claims and saber-rattling threats»; «weapons are being used to kill people, rape is being used as an instrument of War» [10].

Джо Байден прибегает к навешиванию «ярлыков» [7, стр. 164], и политическая риторика приобретает обвинительную и уличающую направленность, что делает речь более эффективной, достигается желаемое действие на сознание слушающих. Например, «Putin claims he had to act because Russia was threatened, but no one threatened Russia», «the whole Russia's accountable for the atrocities and war crimes», «President Putin has made over nuclear threats against Europe», «even more horrifying evidence of Russia's atrocity and war crimes», «the U.N Charter as the very basis of a stable and just rule-based order is under attack by those who wish to tear it down », «were distorted for their own political advantage», «Russia's war against Ukraine» [9].

Перегружая свои выступления негативной информацией в отношении России, переходя на личности, навешивая ярлыки, характеризующиеся идеологизированностью, субъективностью и предубежденностью, политики создают иллюзию собственной непогрешимости, показывают, что все действия «цивилизованных» наций лишь во благо, они помогают, поддерживают, защищают и спасают. Например, «beliefs we pledge to defend as members of the United Nations must be clear firm and unwavering and unresolved», «more than 40 countries represented in here have contributed billions of their own money and equipment to help Ukraine defend itself», «I reject the use of violence and War to conquer Nations or expand borders through bloodshed» [9], «the UK is providing funding using the might of the city of London and our security capabilities to provide better alternatives than those offered by malign regimes», «I pledge that we will sustain or increase our military support to Ukraine for as long as it takes», «new UK weapons are arriving in Ukraine including more MRLS Rockets», «diplomatic action and Rapid Military Support», «we will not rest until Ukraine prevails in all of these areas on all of the fronts», «we will do whatever it takes, whatever it takes to deliver for our people and defend our values» [10].

В заключение следует отметить, что лексико-семантическая систематизация языка информационной войны позволяет выявить лексико-семантические группы, объединенные по семантическому признаку и формирующие таксономические категории, представленные биполярными оппозициями – таксонами. Лексику таксономических категорий можно отнести к основным способам выражения агрессивной риторики в отношении противника или оппонента в текстах политического дискурса, выступающего средой реализации стра-



тегических целей противоборствующих сторон, средой манипулятивного воздействия на общественное мнение и системы принятия решений противостоящего государства.

В рамках информационной войны сегодня предоставляется искаженная информация, которая играет роль инструмента эффективного психологического воздействия на сознание людей. Агрессивная риторика выступает в качестве вида деструктивного речевого пове-

дения в отношении оппонента, мотивированного причинением вреда или нанесением ущерба; является способом выражения отрицательных эмоций и чувств и особым намерением, целенаправленным желанием политиков нанести коммуникативный урон адресату или реализовать таким способом свои потребности в стимулировании, побуждении и формировании у целевой аудитории нужного понимания действительности.

### Список источников

1. *Васильев А. Д., Подсохин Ф. Е.* Информационная война: лингвистический аспект // Политическая лингвистика. 2016. № 2 (56). С. 10–16.
2. *Кушнерук С. Л., Чудинов А. П.* Становление лингвистики информационно-психологической войны: методологическая неоднородность и первые результаты // Экология языка и коммуникативная практика. 2019. № 4 (1). С. 105–118.
3. *Манойло А. В.* Информационная война и новая политическая реальность (II) [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета. 2021. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-voyna-i-novaya-politicheskaya-realnost-ii> (дата обращения: 31.07.2022).
4. *Панарин И. Н.* СМИ, пропаганда и информационные войны. М.: Поколение, 2012. 260 с.
5. *Синеокая Н. А.* Характеристика политического дискурса [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7695> (дата обращения: 18.12.2022).
6. *Чинарова Е. С.* Тактика манипулятивного воздействия на адресата в политическом дискурсе // Вестник ЧелГУ. 2009. № 43 (181), Вып. 39. С. 150–152.
7. *Шейгал Е. И.* Семиотика политического дискурса. М.; Волгоград: Перемена, 2000. 367 с.
8. *Якунин С. А.* Лингвистические средства ведения информационной войны // Политическая лингвистика. 2019. № 3 (75). С. 77–82. DOI: 10.26170/pl19-03-09
9. President Biden's full remarks at UN General Assembly [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=U4ITiV083OI> (дата обращения: 24.10.2022).
10. United Kingdom - Prime Minister Addresses UN General Debate, 77th Session [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=r6C8XZ4pW4s> (дата обращения: 15.12.2022).

### Информация об авторе

**Н. А. Смакотина** – старший преподаватель кафедры иностранных языков технических факультетов, Новосибирский государственный технический университет; старший преподаватель кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, [tasha\\_sni@list.ru](mailto:tasha_sni@list.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0135-7346>

### Information about the author

**N. A. Smakotina** – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages for Technical Faculties, Novosibirsk State Technical University; Senior Lecturer of the Department of

Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, tasha\_sni@list.ru,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0135-7346>

*Статья поступила в редакцию 21.12.2022; одобрена после рецензирования 25.12.2022;  
принята к публикации 30.12.2022.*

*The article was submitted 21.12.2022; approved after reviewing 25.12.2022; accepted for  
publication 30.12.2022.*

Научная статья

УДК 81.366.5

**Амбивалентность в функционировании эмотивных каузативов***Арина Алексеевна Афанасьева*<sup>1</sup><sup>1</sup>Пермский государственный национальный исследовательский университет,  
Пермь, Россия

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению эмотивных каузативов испанского языка, которые трактуются как глаголы, функционирующие в рамках интерсонального общения в ситуации, при которой каузатор оказывает воздействие на объект каузации с целью изменения его эмоционально-психического состояния. Эмотивные каузативы делятся на две основных группы – положительной и отрицательной модификации – в зависимости от испытываемой объектом каузации эмоции. Предлагается выделить третью группу, которая в своем семантическом потенциале сочетает обе модификации и актуализирует одну из них при функционировании в контексте. Приводятся примеры и проводится анализ семантики амбивалентных эмотивных каузативов.

*Ключевые слова:* функциональная грамматика, функционально-семантическая категория, каузативность, эмотивность, эмотивный каузатив, амбивалентность эмотивных каузативов.

*Для цитирования:* Афанасьева А. А. Амбивалентность в функционировании эмотивных каузативов // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 91–96.

Original article

**Ambivalence in the functioning of emotional causatives***Arina A. Afanaseva*<sup>1</sup><sup>1</sup>Perm State National Research University, Perm, Russia

*Abstract.* The article deals with the emotive causatives of the Spanish language. They are interpreted as verbs that function within the framework of intersonal communication. In such a situation the causer affects the object of causation in order to change its emotional and mental state. Emotive causatives are divided into two main groups (of positive and negative modification) depending on the emotion experienced by the object of causation. It is proposed to single out the third group. Its semantic potential combines both modifications and actualizes one of them when functioning in the context. Examples are given and an analysis of the semantics of ambivalent emotive causatives is carried out.

*Keywords:* functional grammar, functional-semantic category, causativity, emotivity, emotive causative, ambivalence of emotive causatives.

*For citation:* Afanaseva A. A. Ambivalence in the functioning of emotional causatives. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 91–96. (In Russ.)

Изучение функционально-семантических категорий и способов их выражения в настоящее время остается актуальным. В рамках функциональной грамматики описывается система средств разных уровней языка, имею-

щая общую семантическую функцию. Эти вербальные единицы представляют собой языковое отображение функционально-семантической категории.

Наше исследование посвящено анализу вербальных средств функцио-

нально-семантической категории каузативности и эмотивности. Категория каузативности имеет обобщенное значение «побуждение субъектом объекта к действию или изменению состояния» [7, с. 196]. Она находит свое выражение при интерсональном взаимодействии, в ситуации, где есть два участника – каузатор, провоцирующий смену состояния или действие, и объект каузации, который подвергается воздействию, а факт каузации представлен глаголом [8, с. 75].

Каузативность актуализируется в таких сферах причинения изменений у объекта каузации, как физическая модификация, перцептивная модификация, информативная модификация и модификация психической сферы [8, с. 100–102], последняя из которых находится в фокусе нашего внимания, поскольку она отображает трансформации эмоционального плана.

Эмотивность трактуется как семантическая характеристика единиц языка и речи [6, с. 24]. С позиции функционального подхода эмотивность представляет собой функцию вербальных единиц, которая обозначает эмоциональное состояние или отношение говорящего к окружающей действительности [1, с. 322].

В. И. Шаховский пишет, что эмотивность является «результатом преломления эмоционального компонента философской категории идеального в поле языка. Ее конкретное содержание составляет обозначение различными языковыми средствами и в разной степени всего спектра эмоционального состояния человека в единстве и многообразии их уникальных свойств, в их качественном отличии от всего, что к эмоциональной сфере духовной жизни человека непосредственно не относится» [4, с. 174].

Вербальное выражение эмоций изучается на всех языковых уровнях. Язык отображает как рациональную,

так и эмоциональную информацию. Он имеет эмотивную функцию (т. е. выражение отношения говорящего к чему-либо, вербализация его эмоций) и, по словам В. И. Шаховского, эмотивный код реализует эту функцию. «Под эмотивным кодом языка современная эмотиология понимает семиотическую систему корреляций между психическими состояниями (эмоциями) коммуникантов и их концептуализацией (семантизацией, вербальными упаковками, т. е. оязыковлением)» [5]. Эмотивный код получает вербализацию при помощи определенного набора средств (экспрессивы и эмотивы на всех уровнях языка – от фонологического до структурного) [3, с. 9].

Эмотивные каузативы являются одним из средств актуализации эмотивности, а также функционально-семантической категории каузативности. Эти единицы языка определяют как вербальные средства интерперсонального взаимодействия, в результате которого изменяется психическое состояние человека [2, с. 54]. Они трактуются как глаголы, которые сочетают в себе каузативный и эмотивный семантические аспекты, а также отражают то, что говорящий действует не самостоятельно, а провоцирует смену эмоционального состояния у объекта.

Иными словами, в центре нашего внимания находится ситуация межличностного общения, в которой, во-первых, есть хотя бы два участника – каузатор, т. е. субъект, и объект каузации; во-вторых, происходит такое взаимодействие, при котором каузатор влияет на объект, преследуя цель изменить его эмоционально-психическое состояние. Важно отметить, что в результате происходит смена эмоционального состояния объекта каузации.

Эмотивные каузативы могут быть разделены на две основные группы:

1) положительной модификации (ситуация, при которой эмоциональное

состояние объекта каузации меняется на позитивное (например, *alegrar*, *maravillar* и пр.);

2) отрицательной модификации (ситуация, при которой эмоциональное состояние объекта каузации меняется на негативное (*apenar*, *entristecer* и т. д.)). Предлагается выделить третью группу – амбивалентные эмотивные каузативы.

Более подробно опишем последнюю группу. С точки зрения философии, амбивалентность определяется как «двойственность, проявляющаяся в чувствах и действиях, находящихся в противоречащих друг другу устремлениях» [9, с. 27]. Мы трактуем амбивалентность эмотивных каузативов как двойственность семантического потенциала, изначально сочетающего в себе и положительную, и отрицательную модификацию эмоционального состояния, одна из которых актуализируется в контексте. Таким образом, такие единицы языка заключают в себе обе модификации. В случае употребления данных глаголов другие языковые единицы, либо контекст дают возможность более точно определить позитивную, либо негативную семантическую нагрузку эмотивных каузативов.

В качестве примеров рассмотрим следующие эмотивные каузативы испанского языка и их дефиниции: *asombrar*, *aturdir*, *conmover*, *desconcertar*, *enloquecer*, *pasmar*, *sorprender*, *trastornar*.

*Asombrar* – «1. Causar gran admiración o extrañeza a alguien. 2. Causar susto a alguien» [13]. Сема каузативности представлена в глаголе *causar*, семы эмотивности обнаруживаются в лексемах *admiración*, *susto*, однако следует подчеркнуть, что *admiración* носит положительную модификацию, в то время как *susto* – отрицательную. Заметим, что согласно словарю синонимов и антонимов испанского языка употребление *asombrar*, *aturdir*, *pasmar* «может

быть обусловлено как положительной, так и отрицательной причиной» [12, с. 141]. При этом *aturdir* – «confundir, desconcertar, *pasmar*» [13]. *Pasmar* – «*asombrar con extremo*» [13].

*Conmover* – «Perturbar, inquietar, alterar, mover fuertemente o con eficacia a alguien o algo» [13]. Сема каузативности обнаруживается в каждом глаголе, сема эмотивности присутствует в *inquietar*, а также актуализируется в контексте.

*Desconcertar* – «*Sorprender, suspender el ánimo*» [13]. *Sorprender* включает в себе сему каузативности и эмотивности (также является амбивалентным), *suspender* имеет сему каузативности и эмотивности отрицательной модификации.

*Enloquecer* – «1. Hacer perder el juicio a alguien» [13]. Каузативность выражена через оператор каузативной связи – *hacer*, сема эмотивности проявляется в контексте.

*Sorprender* – «*Conmover, suspender o maravillar con algo imprevisto, raro o incomprensible*» [13]. *Suspender* имеет сему каузативности и эмотивности отрицательной модификации, *maravillar* – сему каузативности и эмотивности положительной модификации.

*Trastornar* – «Perturbar o alterar el funcionamiento normal de la mente o la conducta de alguien» [13]. Сема каузативности представлена в глаголах *perturbar* и *alterar*, сема эмотивности проявляется в контексте.

Проанализируем амбивалентность в функционировании эмотивных каузативов на примере следующих контекстов:

(1) *Eres tan linda que me asombros. Esta noche estás exquisitamente hermosa* [10].

(2) – *Me asombros, chico, porque tienes mucha imaginación. ¿Arrebatarme el bebé del vientre y darlo por ahí? ¿Es de eso de lo que me acusas?* [10].

В примере (1) *asombrar* имеет положительную модификацию, так как

контекст показывает, что речь идет о восхищении, имеется перечисление положительных качеств личности. В контексте (2) *asombrar* несет отрицательную модификацию ввиду наличия глагола *acusar*, который также имеет отрицательный семантический потенциал.

(3) *Sé que querías que me quedara y me conmueves, pero, sinceramente, no podría ser más feliz que donde estoy ahora* [10].

(4) – *¿Estás diciendo que no me odias tanto como a tu ex? – Me pongo una mano en el pecho – Me conmueves, Dácil. Bueno, no sé si sentirme halagado o enfadarme. Creía que era tu enemigo favorito. Esto me rompe el corazón* [10].

*Conmover* из контекста (3) раскрывает свою положительную семантику при помощи прилагательного *feliz*, в контексте (4) путем уточняющей метафоры с отрицательным потенциалом – «*me rompe el corazón*».

(5) *Cómo me desconcertás en tus avances. Y me gusta, me gusta mucho, caracola, me hace sentir alitas de mariposa por el vientre...* [10].

(6) *Te aseguro que me desconciertas – dijo él ya francamente irritado* [10].

В примере (5) *desconcertar* имеет положительную модификацию, которая актуализирована при помощи *gustar*, тогда как в контексте (6) наличие отрицательного *irritado* задает подобную семантику эмотивному каузативу.

(7) *A ti me liga una fuerza invencible: me atraes, me fascinas, me enloqueces, como me atragiste, me fascinaste, me enloqueciste* [10].

(8) *Me creíste oveja. Soy fiera, fiera; oveja, no. Me ofendiste, me vendiste, me ultrajaste, torturaste mi alma, me enloqueciste, me alimentaste con ajeno y con hiel* [10].

*Enloquecer* в случае (7) при наличии в контексте эмотивного каузатива *fascinar* приобретает положительную модификацию, в примере (8) – отрица-

тельную на фоне эмотивных каузативов *ofender, ultrajar, torturar*.

(9) *Me pareces una maravilla, Marga. Te confieso, esta noche de insomnio, que siempre me trastornaste* [10].

(10) *Perdóname, es que... no sé cuándo debo creerte... perturbas mi más reposada calma, solo con verte y si me tocas así, me trastornas, me haces sufrir* [10].

*Una maravilla* в (9) свидетельствует о положительной окраске эмотивного каузатива *trastornar*, в (10) *me haces sufrir* актуализирует его отрицательную модификацию.

(11) – *Cada vez me sorprendes más, y eso me gusta. Tú me gustas – comentó Cassie casi inaudible...* [10].

(12) – *Yo creí que te conocía, pero me sorprendiste muchas veces – giró y lo miró a los ojos –. Sentí varias veces que no eras el que yo creía que eras...* [10].

В контексте (11) *gustar* проявляет положительную модификацию эмотивного каузатива *sorprender*, в (12) *no eras el que yo creía que eras* – отрицательную.

(13) – *Me sorprendes muy agradablemente, la verdad – dijo –. No me lo esperaba* [10].

(14) – *De modo que encima de que me sorprendes desagradablemente con la idea de convertir a mi madre en idiota total, todavía me sorprendes aún más, demostrándome tu miedo y tu incapacidad de amar...* [10].

Заметим, что в контекстах (13) и (14) эмотивный каузатив *sorprender* функционирует также с наречиями *agradablemente* и *desagradablemente*, первое из которых актуализирует положительную модификацию, второй – отрицательную ввиду наличия в семантике этих наречий определенной модификации.

(15) *Me mareas, me aturdes con tus besos y caricias... y siempre me brindas algo nuevo, algo extasiadamente bello que me cautiva y transporta lejos de cualquier lugar que no esté habitado por tí* [10].

Положительная модификация проявляется в контексте при помощи *besos* у *caricias* и *me brindas algo nuevo, algo extasiadamente bello*.

(16) *Me aturdes, me dejas hecha un lío – gruñó y borró una lágrima de la mejilla con un manotazo* [10]. Контекст выявляет отрицательную эмоцию при помощи *me dejas hecha un lío – gruñó y borró una lágrima*.

(17) *La amiga de tía Corina lo había conocido tras una actuación que dio aquel nigromante en el casino Novelty, donde pasmó a la clientela con la certeza de sus adivinaciones, y la viuda le propuso participar en una sesión privada, previo acuerdo en el asunto de los honorarios, que no eran poca cosa* [11]. *La certeza de sus adivinaciones* указывает на положительный эмоциональный ответ.

(18) *Rock Hudson pasmó a los telespectadores con una confesión a bocajarro: tenía SIDA* [11]. Конкретизация *tenía SIDA* свидетельствует об отрицательной модификации эмотивного каузатива *pasmar*.

Таким образом, дефиниции и контексты показывают, что эти лексемы имеют

каузативное значение, а положительная или отрицательная эмотивность выражается только при их функционировании.

Эмотивные каузативы в контекстах (1), (3), (5), (7), (9), (11), (13), (15), (17) актуализируют положительную модификацию, а в примерах (2), (4), (6), (8), (10), (12), (14), (16), (18) – отрицательную. Именно контекст задает положительную или отрицательную эмоцию, так как эти языковые единицы имеют в своем семантическом потенциале оба значения.

Итак, эмотивные каузативы испанского языка могут быть разделены на две группы: положительной модификации и отрицательной модификации. Выделяемая группа амбивалентных эмотивных каузативов содержит в своем семантическом потенциале одновременно две модификации эмоционального состояния, одна из которых проявляется при функционировании данной языковой единицы. Именно контекст позволяет уточнить семантическую нагрузку амбивалентных эмотивных каузативов.

#### Список источников

1. Пиотровская Л. А. Эмотивность и дейксис // Избранные труды XLIII международной филологической конференции. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2015. С. 321–332.
2. Сюткина Н. П. Потенциал эмотивных каузативов с позиций функционального подхода [Электронный ресурс] // Евразийский гуманитарный журнал. 2021. № 1. С. 54–59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potencial- emotivnyh-kauzativov-s-pozitsiy-funktionalnogo-podhoda> (дата обращения: 04.11.2022).
3. Шаховский В. И. Эмотивный компонент значения и методы его описания. Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного педагогического института, 1983. 94 с.
4. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе (на материале англ. яз.): дис. ... д-ра филол. наук. М., 1988. 402 с.
5. Шаховский В. И. Реализация эмотивного кода в языковой игре [Электронный ресурс] // Эмотивный код языка и его реализация. Волгоград: Перемена, 2003. 174 с. URL: [http://tverlingua.ru/archive/001/01\\_1-002.htm](http://tverlingua.ru/archive/001/01_1-002.htm) (дата обращения: 12.09.2022).
6. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. М.: ЛИБРОКОМ, 2012. 208 с.
7. Шустова С. В. Каузативность как функционально-семантическая категория // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2009. № 11. С. 193–196.
8. Шустова С. В. Функциональные свойства каузативных глаголов: динамический подход: монография. Пермь: Прикамский социальный институт, 2010. 248 с.

9. Философский энциклопедический словарь (ФЭС). М.: ИНФРА-М, 1997. 574 с.
10. Электронный ресурс Google Books (GB) [Электронный ресурс]. URL: <https://books.google.es> (дата обращения: 05.11.2022).
11. Электронный корпус современного испанского языка Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi> (дата обращения 05.11.2022).
12. Diccionario general de sinónimos y antónimos. Lengua española (DGSA) / Dir. José Manuel Blecua. Barcelona: VOX, 1999. 1202 p.
13. Real Academia Española. Diccionario de la lengua española [Электронный ресурс]. URL: <https://dle.rae.es> (дата обращения 05.11.2022).

### **Информация об авторе**

**А. А. Афанасьева** – аспирант 2 года обучения, преподаватель кафедры лингвистики и перевода, Пермский государственный национальный исследовательский университет, [arina-af@inbox.ru](mailto:arina-af@inbox.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7812-0107>

### **Information about the author**

**A. A. Afanaseva** – 2nd year Postgraduate Student, Lecturer of the Department of Linguistics and Translation, Perm State National Research University, [arina-af@inbox.ru](mailto:arina-af@inbox.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7812-0107>

*Статья поступила в редакцию 22.12.2022; одобрена после рецензирования 25.12.2022; принята к публикации 30.12.2022.*

*The article was submitted 22.12.2022; approved after reviewing 25.12.2022; accepted for publication 30.12.2022.*



Обзорная статья

УДК 811

## Межъязыковая интерференция и терминологическая дифференциация

Елизавета Валерьевна Дмитриенко<sup>1</sup><sup>1</sup>Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье рассматриваются термины, обозначающие отклонения, а именно языковая аномалия, девиация и речевая ошибка. Приводятся дефиниции этих терминов, а также рассматривается разница в их значениях, общие и дифференциальные признаки. Также рассматриваются различия в лексике: семантические, предметно-логические и стилистические, как одна из возможных причин проявления этих отклонений в речи билингов.

*Ключевые слова:* межъязыковые девиации, девиат, речевые ошибки, языковые контакты, аномалии, билингвизм.

*Для цитирования:* Дмитриенко Е. В. Межъязыковая интерференция и терминологическая дифференциация // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 97–103.

Review article

## Interlingual interference and terminological differentiation

Elizaveta V. Dmitrienko<sup>1</sup><sup>1</sup>Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The article deals with the terms denoting deviations, namely, language anomaly, deviation and speech error. Definitions of these terms are given, as well as the difference in their meanings, common and differential features are considered. Semantic, subject-logical and stylistic differences in vocabulary are also considered as one of the possible reasons for the manifestation of these deviations in the speech of bilinguals.

*Keywords:* interlingual deviations, deviant, speech errors, language contacts, anomalies, bilingualism.

*For citation:* Dmitrienko E. V. Interlingual interference and terminological differentiation. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 97–103. (In Russ.)

В лингвистике часто можно столкнуться с таким понятием, как межъязыковая интерференция, которую У. Вайнрайх – основатель контактной лингвистики – характеризует как «случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше языков, чем один, т. е. вследствие языкового контакта» [8, с. 6].

Как подмечает известный отечественный лингвист В. А. Виноградов,

две взаимодействующие языковые системы обычно представлены родным (или неродным) языком, и изучаемым ранее иностранным языком. Одна из представленных систем будет являться первичной по отношению к другой, изучаемой позднее. Ученый делает вывод, что родной язык может вызвать интерференцию, только если он имеет большую степень владения и функционально доминирует [5, с. 62]. Независимо от языка, первичная система будет высту-

пать в качестве источника интерференции, вторичная – как ее объект. Согласно У. Вайнрайху, двуязычный индивид является источником языкового контакта, следовательно, интерференция порождается в его речи. В ходе этого процесса билингвы также могут столкнуться с появлением ошибок в речи – отклонениями от норм.

Исследователи долгое время изучают процесс межъязыковой интерференции и рассматривают вопрос о том, насколько родной язык может влиять на системные отклонения, возникающие при изучении другого языка. Процесс интерференции представляется вполне естественным процессом для билингвов в целом. Однако следует заметить, что исследуемые и представляемые словарями и грамматиками примеры интерферентных отклонений далеко не всегда могут проявляться в речи билингвов и носят частный характер.

Важно указать, что более полное изучение формирования вторичной языковой личности, а также объективное рассмотрение когнитивных тактик и новых структур, которые не принадлежат первичному языковому сознанию, невозможны без опоры на исследования значительного эмпирического материала. К последнему обычно относят компоненты ошибочных высказываний, возникающих в ходе овладения иностранным языком разными типами респондентов.

Однако для создания подобной системы требуется тщательно выстроенная терминологическая база, что представляет собой проблему на текущий момент. Для обозначения отклонений в речи билингвов существует несколько терминов, которые встречаются в отечественной и зарубежной литературе, а именно «языковые аномалии», «речевые ошибки» и «девиации». Использование этих терминов требует тщательной их дифференциации в функционально-

семантическом аспекте, что обуславливает **актуальность** выбранной темы.

**Цель работы** заключается в исследовании существующих терминов для обозначения речевых отклонений, выявления в них общих и дифференциальных характеристик. Для достижения цели необходимо рассмотреть понятия «языковая аномалия», «речевые ошибки» и «девиация», определить сферу использования этих терминов и их семантические различия, а также затронуть проблему межъязыковых девиаций и причины их возникновения.

**Аномалиями** принято называть все явления, которые нарушают существующие правила и закономерности. Изучением языковых аномалий давно занимаются филологи, так как аномалии встречались еще в античной риторике, где рассматривались как выразительное средство языка. Что касается определения термина в лингвистике, то его можно сформулировать как «нарушение правил употребления языковой или текстовой единицы». Аномалии встречаются на различных языковых уровнях: фонетическом, морфологическом, семантическом, синтаксическом.

Исследователи подразделяют аномалии на следующие подтипы:

- ненамеренные, к которым относят погрешность и речевую небрежность;
- намеренные (или авторские), выступающие в качестве важнейшего компонента лингвистического креатива.

Рассматривая тип намеренных аномалий, стоит отметить, что они несут в себе различные функции, осуществляемые в соответствии с авторским замыслом. Авторы стремятся использовать такой тип аномалий для достижения, например, эстетического или интеллектуального эффекта, представляя их в качестве средства языковой игры. К подобного рода выразительным средствам авторы относят различные стилистические приемы, которые обычно

представляются метафорой, оксюморонам, каламбурами и т. д.

Непреднамеренные аномалии исследователи также рассматривают как языковые неправильности [2; 3]. В работе Т. Б. Рабдила понятие аномалии считается неоднозначным и интерпретируется разными способами. Согласно автору, аномалии могут быть рассмотрены:

- с онтологической точки зрения (девиация здесь выступает от общеизвестных законов);

- с когнитивной и гносеологической точек зрения (девиация представлена как нарушение логических связей).

Т. Б. Рабдил настаивает на мнении, что аномальность не должна рассматриваться как некое свойство явлений или вещей, но должно быть представлено в качестве результата их осмысления субъектом (в лингвистике – языковых или речевых явлений) [13, с. 399]. Также важно подчеркнуть, что аномальные явления выступают как таковые, когда они отступают в определенном смысле от установленных норм, шаблонов и логики.

Однако в исследованиях отечественных языковедов явление аномалии часто рассматривается только в контексте намеренных аномалий при исследованиях авторского стиля [6; 7; 14; 16].

Понятие «ошибка» может быть применено к любой сфере человеческой деятельности. Что касается речевых ошибок, то, согласно ряду исследователей, таковыми можно считать прежде всего неверно выбранную лексическую единицу, неправильно выстроенное предложение или искаженную морфологическую форму [15, с. 396]. Речевые ошибки выступают как определенного рода отклонение от языковой нормы.

Значительная часть подобного рода ошибок нередко может возникать в ходе изучения другого языка, что является определенной закономерностью. Самыми очевидными причинами речевых ошибок, например, в переводе принято

считать недостаточный уровень владения родным языком, недостаточный уровень владения языком перевода, невысокий уровень лингвистической культуры или низкий уровень фоновых знаний.

Термин «речевые ошибки» рассматривает только негативную сторону отклонения от норм и не включает в себя авторские неологизмы или изменения стиля. Что касается их классификации, то можно выделить несколько видов: произносительные, лексические, морфологические, синтаксические, орфографические и стилистические [15]. В исследованиях российских психолингвистов речевые ошибки описываются в традициях теории речевой деятельности [10].

Третьим термином для обозначения отклонений от норм является «межъязыковая девиация». Последняя может проследиваться в ходе когнитивного процесса, который реализуется в системе межъязычия и реализуется как некий результат непреднамеренного игнорирования системных и коммуникативных свойств единиц всех уровней второй языковой системы [9, с. 35].

В качестве результата когнитивного процесса выступает девиат, вербализующийся в речи билингва. Подобного рода девиаты могут подвергаться внешнему наблюдению и впоследствии анализу. Важно отметить, что систематизация девиаций складывается, опираясь на данные системных наблюдений и последующей аналитической работе.

Девиация – это процесс, а девиат – ее результат [10, с. 36]. Стоит отметить, что в англоязычной литературе, связанной с межъязыковой интерференцией, чаще встречается именно этот термин, в то время как в русском языке превалирует термин «речевая ошибка». Также можно добавить, что термин «девиат» или «отклонение от правил» более семантически нейтрален.

Рассматриваемые нами термины *deviant* и *deviance* в зарубежных лингвистических исследованиях обычно используются для обозначений различных видов языковых и речевых «неточностей», аномалий, отклонений и т. д.

В классификацию девиатов можно включить следующие понятия: запланированные отклонения от нормы (авторские неологизмы, каламбуры,

речевую игру) и незапланированные отклонения от нормы. Последнее можно подразделить на случаи, когда билингв знаком с нормой языка (оговорки, опiski) и собственно речевые ошибки, когда нормы языка неизвестны (ошибки).

С общими и дифференциальными характеристиками можно ознакомиться в следующей таблице.

Таблица

**Общие и дифференциальные характеристики терминов, обозначающих отклонения от языковой нормы**

Термин	Общие характеристики	Дифференциальные характеристики
Аномалия Ю. Д. Апресян, Н. Д. Арутюнова Т. Б. Рабдиль, Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев	<ul style="list-style-type: none"> <li>• отклонения от норм;</li> <li>• ошибки в речи из-за незнания норм;</li> <li>• на любых уровнях языка</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• авторский стиль;</li> <li>• средство выразительности;</li> <li>• средство языковой игры;</li> <li>• лингвистика креатива</li> </ul>
Речевые ошибки Ю. В. Красиков, Т. Д. Кузнецова, А. А. Леонтьев, Л. О. Бутакова		<ul style="list-style-type: none"> <li>• неправильная речь, не соответствующая языковым стандартам;</li> <li>• рассматриваются в психолингвистике (теория речевой деятельности)</li> </ul>
Девиат М. Дебрэнн, Ф. Бацевич		<ul style="list-style-type: none"> <li>• результат когнитивного процесса и непреднамеренного игнорирования системных и коммуникативных свойств единиц всех уровней</li> <li>• означает различные виды языковых и речевых «неточностей», аномалий, отклонений и других особенностей в речи</li> </ul>

Как зарубежными, так и отечественными лингвистами поднимался вопрос о необходимости отнесения теории речевых ошибок к специальной области исследований [4; 12]. Так, известный языковед М. В. Никитин утверждает, что одним из важных направлений в исследованиях должна стать работа по созданию так называемой «семиотической дефектологии», которая выступает в рамках семиотики. Это направление могло бы рассматривать различные виды ошибок, которые могут проявляться во всех фазах коммуникативного акта. При этом известно, что в прошлом

уже был предпринят ряд попыток для создания подобной области исследований. Однако на сегодняшний день не все они могут быть применимы только к лингвистике. Например, термин «эрратология», которая связана с отклонениями от норм, была также использована для области, описывающей ошибки при написании диссертаций, или для теории научных ошибок [11].

Для теории ошибок был необходим термин, обозначающий центральное понятие, включающее в себя все виды оговорок и ошибок [1, с. 51]. В исследовании М. Дебрэнн для этого был

предложен термин «девиатология» [9], и он является более нейтральным, чем термины, связанные непосредственно с ошибками, а также включает в себя более широкое поле обозначений (описывает ошибки, оговорки, неологизмы).

Далее рассмотрим некоторые различия в лексике, которые могут привести к возникновению девиации и речевым ошибкам (примеры для их иллюстрации мы возьмем из корпуса переводов Russian Learner Translator Corpus) [5, с. 201].

#### Семантические различия языков.

За словом стоит не только лингвистический контекст, но также и значение, иногда история определенной эпохи, или же влияние культуры другой страны. За одинаковой оболочкой в разных языках могут скрываться разные значения, связанные с историей страны языка. Так, слово *revolution* может означать и «революция», и «переворот».

Степень семантических различий обычно изменяется в зависимости от части речи. Часто нельзя провести параллель от различий в словах одной части речи к различиям в словах, которые можно отнести к другой части речи. Таким примером могут послужить английское прилагательное *absolute* и его русский эквивалент *абсолютный*. Значения этих слов в большинстве своем совпадают полностью. Однако между наречиями *absolutely* и *абсолютно* нельзя провести такое же соотношение. Эти наречия не всегда могут быть взаимозаменяемы, и в некоторых случаях нужно искать другие эквиваленты для перевода:

*Power tends to corrupt, and absolute power corrupts absolutely* / *Власть портит, а неограниченная власть портит абсолютно.*

В примере слова *absolutely* и *абсолютно* имеют разные оттенки значений и в переводе стоит использовать слова «капитально», «совершенно» и их синонимы.

**Предметно-логические расхождения языков.** Этот аспект тесно связан

с предыдущим, так как предметно-логические расхождения часто связаны с расхождениями в жизни народов. Например, для перевода слова *academy* переводчику нужно знать, что это могут быть как специальные училища или специальные школы для взрослых, так и частные учебные заведения для детей и молодежи более элитного уровня в контексте финансовой стороны.

*Last spring the National Catholic School, a highly regarded private academy for girls in Washington... / Прошлой весной Национальная католическая школа, считающаяся одной из лучших академий для девочек в штате Вашингтон...*

В этом примере более эквивалентным переводом будет слово «частная академия».

#### Стилистические различия языков.

Стоит уделять внимание различиям в стилистике лексики, так как слово в одном языке может носить нейтральную окраску, а в другом – принадлежать к книжному или же разговорному стилю. Например, даже в сходном значении «совещание специалистов» англ. *consultation* и русс. *консультация* не совсем совпадают, так как первое слово стилистически нейтрально, а второе принадлежит к книжной лексике.

*Strengthen the policy coordination among us: no Member State should modify its energy system without prior consultation of its partners* / *Укрепить политические отношения между странами ЕС: государства-члены не должны изменять свою энергетическую систему, не обсудив заранее план изменения системы со странами-партнерами.*

Все эти различия могут привести к девиациям как в парадигматических, так и синтагматических отношениях лексических единиц.

Таким образом, в исследованиях отклонений от языковых и речевых норм, вызванных межъязыковой интерференцией, мы выяснили, что термин «деви-

ат» несет в себе более нейтральное значение и также является более широким и может включать в себя как речевые ошибки, так и аномалии. Помимо этого, были рассмотрены различия в лексике русского и английского языков, которые могут послужить причиной проявления девиации.

Межъязыковая девиация также нуждается в дальнейших исследованиях, поскольку в отечественных работах существует лишь одно исследование с классификацией девиатов и их анализом, с целью дальнейшего предотвращения этой проблемы.

#### Список источников

1. *Алешина О. Н.* Речевая ошибка – свидетельство хаоса или порядка в языке? // Теория и история культуры в вузовском образовании: сборник научных трудов / под ред. Н. А. Хохлова, А. М. Фурсенко, Е. Б. Шерешевской. Новосибирск: Изд-во НГУ, 2003. С. 50–55.
2. *Апресян Ю. Д.* Языковые аномалии. Типы и функции // *Res Philologica*. М.; Л.: Наука, 1990. С. 50–71.
3. *Арутюнова Н. Д.* Аномалии и язык (к проблеме языковой «картины мира») // Вопросы языкознания. 1987. № 3. С. 3–20.
4. *Бацевич Ф.* Теоретические аспекты коммуникативной девиатологии (на материале русского языка) // Русский язык: исторические судьбы и современность: сборник статей. М.: Изд-во МГУ, 2001. С. 21–29.
5. *Быстрицкая С. М.* Лексико-семантическая интерференция при переводе профессионального текста // Университетская наука. 2016. № 2 (2). С. 200–203.
6. *Виноградов В. А.* Лингвистические аспекты обучения языку. К проблеме иноязычного акцента в фонетике. М.: Изд-во МГУ, 1976. 63 с.
7. *Дебрени М.* Теоретические и прикладные аспекты межъязыковой девиатологии: дис. ... д-ра филол. наук. Новосибирск, 2006. 375 с.
8. *Есина Е. А.* Прагматические аномалии в медиатекстах «Шоу “Уральские пельмени”» // Научный диалог. 2018. № 2. С. 51–60.
9. *Желнова Е. В.* Подходы к изучению межъязыковой интерференции в работах отечественных и зарубежных ученых // Цифровая наука. 2020. № 9. С. 59–73.
10. *Королева В. С.* Языковые аномалии как средство создания речевого портрета главного героя романа у. Фолкнера «Шум и ярость» // Научный старт –2020: сборник статей. М., 2020. С. 68–73.
11. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
12. *Марьянович А. Т.* Эрратология, или как избежать наиболее неприятных ошибок при подготовке диссертации. М.: Вузовская книга, 2004. 168 с.
13. *Никитин М. В.* Членение семиотического акта и задачи семиотической дефектологии // Проблемы обучения иностранным языкам. Т. 1. С. 137–153.
14. *Пучнина О. П.* Языковые аномалии в несобственно-прямой речи: на материале прозы М. Цветаевой // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, № 3. С. 226–230.
15. *Радбиль Т. Б.* Языковые аномалии в художественном тексте. М.: МИГУ, 2006. 320 с.
16. *Реза М. М., Сафура Г. С., Мирейла А.* и др. Анализ речевых ошибок говорящих студентов при переводе русских производных глаголов // Преподаватель XXI век. 2020. № 1-2. С. 392–403.

**Информация об авторе**

**Е. В. Дмитриенко** – аспирант 1 года обучения, преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета, Новосибирский государственный технический университет, lizadmtr99@mail.ru

**Information about the Author**

**E. V. Dmitrienko** – 1st year Postgraduate Student, Teacher of the Department of Foreign Languages of the Faculty of Humanities, Novosibirsk State Technical University, lizadmtr99@mail.ru

*Статья поступила в редакцию 25.10.2022; одобрена после рецензирования 25.12.2022; принята к публикации 30.12.2022.*

*The article was submitted 25.10.2022; approved after reviewing 25.12.2022; accepted for publication 30.12.2022.*

Научная статья

УДК 81'33

## Классификация ошибок студентов-лингвистов при переводе гендерно-нейтральной и гендерно-специфицированной лексики

*Алена Александровна Ивлева*<sup>1</sup><sup>1</sup>Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье описываются новые лингвистические явления – гендерная нейтрализация и спецификация, направленные на преодоление языкового сексизма на лексическом и грамматическом уровнях, дискриминация женщин в языке, а также проблема обучения студентов-лингвистов переводу гендерно-нейтральной и гендерно-специфицированной лексики, классификация и систематизация ошибок. Так как не все студенты знакомы с такими новыми языковыми явлениями, как перевод лексических и грамматических конструкций, элиминирующих женский или мужской род, или, наоборот, подчеркивающих асимметрию и сексистские высказывания с целью сохранить идиостиль автора, эта проблема является насущной в обучении переводу.

*Ключевые слова:* языковой сексизм, гендерная нейтрализация, лексические особенности, грамматические особенности.

*Для цитирования:* Ивлева А. А. Классификация ошибок студентов-лингвистов при переводе гендерно-нейтральной и гендерно-специфицированной лексики // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 104–111.

Original article

## Classification of students' mistakes which occur during translating gender-neutral and gender-specified vocabulary

*Alena A. Ivleva*<sup>1</sup><sup>1</sup>Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The article describes new linguistic phenomena – gender neutralization and specification, aimed at overcoming linguistic sexism at the lexical and grammatical levels, discrimination of women in the language, as well as the problem of teaching students of linguistics to translate gender-neutral and gender-specific vocabulary and the classification and systematization of mistakes. Since not all students are familiar with such new linguistic phenomena, the translation of lexical and grammatical constructions eliminating the feminine or masculine gender, or, conversely, emphasizing asymmetry and sexist utterances in order to preserve the style of the author, is an urgent problem in teaching translation.

*Keywords:* language sexism, gender neutralization, lexical peculiarities, grammatical peculiarities.

*For citation:* Ivleva A. A. Classification of students' mistakes which occur during translating gender-neutral and gender-specified vocabulary. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 104–111. (In Russ.)

Современный мир не стоит на месте, а развивается с огромной скоростью. Некоторые идеи и взгляды, характерные для общества XX в., сейчас подвергаются осуждению. Сексизм, мизогиния

и гендерная дискриминация постепенно исчезают, появляется новый взгляд на окружающую нас действительность. Политкорректность, толерантность и новая этика провоцируют изменения



не только в мире, но и в языке [6; 7]. В то же время сам язык подвергается критике со стороны феминистически настроенных лингвистов за присутствие в нем сексизма.

Актуальность исследования обусловлена экстралингвистическими и лингвистическими причинами: в попытке искоренить языковой сексизм появилась стратегия гендерной нейтрализации, направленная на полную элиминацию мужского гендера в языке. В связи с этим возникает необходимость в изучении отражения новой гендерной тенденции в языке западных СМИ, а также необходимость обучения студентов-лингвистов переводу гендерно-нейтральной и специфицированной лексики, теоретическим аспектам, затрагивающих современные гендерные явления в прикладных целях.

Целью исследования является выявление трудностей, связанных с переводом гендерно-нейтральной и гендерно-специфицированной лексики у студентов-лингвистов, а также разработка теоретических материалов с целью их дальнейшего применения на практике.

Теоретической базой исследования послужили труды по сексизму в языке и гендерной асимметрии J. Lamer, A. Pauwels и др., а также гендерной нейтрализации Ю. И. Шеремета, А. В. Толстококова и др.

Новизна исследования заключается в исследовании гендерной нейтрализации как попытки преодолеть языковой сексизм в динамическом аспекте, выявлении сексистских аспектов в языке, а также выявлении трудностей, с которыми сталкиваются студенты в курсе перевода.

Методы исследования включают в себя педагогический эксперимент, моделирование, классификацию и систематизацию.

Материалом настоящего исследования послужили издания американ-

ского журнала «Time», опубликованные в период с 1930 по 2022 гг. Были проанализированы архивные издания, включающие рекламу, новости, статьи о политике, искусстве, образовании, а также главные статьи изданий (*cover stories*), отражающие самые важные проблемы и истории, соответствующие указанному времени. Было сделано 10 срезов (1930, 1940 и т. д.), для более полного анализа брались статьи примерно одинакового объема. Всего было проанализировано около 150 страниц журнала. Также были проанализированы переводы студентов, обучающихся по направлению «Лингвистика».

Термин «сексизм», образованный по аналогии со словом «расизм», подразумевает дискриминацию по половому признаку.

Большинство лингвистов сходятся во мнении, что такое явление, как «языковой сексизм» или «гендерная асимметрия» существует в языке, так как язык андроцентричен. Языковой сексизм подразумевает ориентацию на мужскую картину мира, представление о мужчине и мужском как о норме, относительно которой женщина и женское рассматриваются как отклонение, которое заметно на морфологическом и лексико-семантическом уровнях языка [2, с. 87–110]. Языковой сексизм – это общий термин, который включает в себя различные языковые явления.

Практика представления мужчины и мужского как эквивалента человека и человеческого приводит к тому, что женщина и женское становятся невидимыми и ассоциируются с подгруппой большой группы. В том случае, если женщина перестает быть незаметной в языке, можно говорить о языковой маркированности: посредством грамматических и морфологических процессов лингвистические конструкции становятся маркированными и являются производными от мужчины и мужского.

Согласно теории Второй волны феминизма мы выделили следующие сексистские проявления в языке, опираясь на статьи журнала «Time», опубликованные с 1930 по 2022 г. Студентам необходимо ознакомиться с настоящей классификацией для дальнейшей идентификации подобных высказываний в текстах и корректного перевода.

1. **Использование псевдо-обобщенного местоимения *he*** подразумевает использование *he* как единственного числа *they*. Подобный пример фигурировал в рекламе, опубликованной в выпуске за 1961 г.: (1) ... *test which measures student's vocabulary and his ability to apply it* [8], и в журнале за 1971 г.: (2) *When someone has heart trouble, he frequently needs a heart specialist* [9]. Несмотря на то, что контексты не подразумевают указания на конкретного мужчину или только на мужчин, в примерах употребляется псевдо-обобщенное местоимение *he*. В первом контексте реклама может привлечь женщин в той же мере, что и мужчин. Во втором контексте речь идет о рекламе врачебных услуг, которые, скорее всего, рассчитана и на мужчин, и на женщин.

2. **Использование лексемы *man* и полуаффикса *-man***. Другим аспектом является использование лексемы *man*, указывающей на лицо мужского пола. Именно это мы видим в статье за 1940 г. под названием «Foreign News: Noblest of Englishmen»: (3) *To carry out that policy he had to have a man who had the sympathy and respect of both friends and foes of appeasement* [10]. Такой же пример встречается в статье «ОНИО: Mr. Republican v. Mr. Nobody» за 1950 г.: (4) *They know that every workingman knows it is no such thing* [11]. Здесь также важно подчеркнуть, что подобные контексты игнорируют фигуру женщины как в обществе, так и в языке.

3. **Использование суффиксов с семантикой незначительности** – это

суффиксы *-ette*, *-ess* и *-trix*. В статьях за 1950 г. чаще всего встречаются лексические единицы с суффиксом *-ess*, например: (5) *No toast-mistress called Robert Taft «my little pal* [11]. В рекламе за 1971 г. мы встречаем следующее предложение: (6) *We want to share Japan with you even before you get there. In the beauty of your hostess* [12], и в статье за 1990 г.: (7) ... *a dark-haired, lively waitress and the only daughter of Giusto DiMaiti, who tended bar there* [13]. С течением времени эти суффиксы приобрели негативные коннотации: незначительность, тривиальность и простоту.

4. **Асимметричные практики наименования** включают упоминание женщины как супруги влиятельного мужа по его фамилии. Это указывает на уничижительное обращение, или полную элиминацию ее имени. Подобный пример встречается в статье за 1937 г.: (8) ... *Mrs John D. Rockefeller Jr. ...* [14].

В этом контексте мы видим, что имя женщины не упоминается, указано только имя мужа. В статье за 1950 г. «THE CABINET: Good-Times Charlie» продемонстрировано полное обезличивание женщин, указание на них как на толпу: (9) ...*42 officials of the U.S. Chamber of Commerce and their wives...* [15]. А в статье за 1981 г. мы видим разное обращение к мужчине и женщине: (10) ... *President Reagan's face was warm and friendly as he and Wife Nancy...* [16].

У мужчины указывается должность и фамилия, у женщины – семейное положение и имя. Как и в предыдущих контекстах, мы выявили семантику незначительности и незначимости женщины.

5. **Семантическое уничижение женщин** заключается в изменении семантики слов, относящихся к женщинам, – лексические единицы, изначально не содержащие негативных коннотаций, приобретают их с течением времени [12, с. 64–75]. Это видно в ста-

ть за 2012 г.: (11) *And he was shocked by the way his peers padded payrolls with friends, relatives, mistresses and fake expenses* [17]. Также сюда относятся слова, когда-то предназначавшиеся для высокопоставленных лиц, однако в материалах журнала они обобщаются для обозначения людей всех социальных положений, что подтверждается в статье за 1940 г.: (12) *They also gang up on a torso-rolling lady of the cast with the suggestion* [18], а также в другой статье за 1940 г.: (13) *No other opera house of comparable artistic standards boasts such svelte and glamorous ladies as...* [19].

«Lady», которое обозначало только знатных дам, теперь употребляется для указания на женщин из разных социальных слоев. Феминисты Третьей волны выделяли «Cuddle factor» – приписывание женщинам большей эмоциональности, а также меньшей физической и общественной активности.

В статье за 1950 г. отражена стереотипная установка, что **все женщины эмоциональны**. Следующее выражение содержит негативный окрас: (14) *They're as emotional as women* [15]. В статье за этот же год мы находим четкую стереотипную иерархическую цепочку – определенные паттерны очереди: женщина идет после мужчины, но перед ребенком: (15) *The 61-year-old Taft acted as though he were determined to show his face to every man, woman & child in the state* [20]. В статье за 1951 г. мы встречаем сравнение женщины с призом, который можно выиграть. В подобном контексте женщина выступает объектом действия, а мужчина – субъектом: (16) *...and winning of T.R.'s daughter Alice by Nicholas Longworth*.

**Объективация** включает описание внешности в контексте, который этого не подразумевает [1, с. 5–10]. В статье за 1941 г. встречается неуместное указание на цвет волос и использование пассивного залога: женщина – объект,

а мужчина – тот, кто производит действие: (17) *... filled FHA with lovely red headed stenographers and efficiency* [21]. Похожий пример фигурирует и в журнале за 1971 г.: (18) *A Chief Steward is in charged of your care and our stewardess...* [22]. *Steward* написано с большой буквы, в то время как *stewardess* – с маленькой – женщины воспринимаются скорее как инструменты, чем служащие.

С целью преодоления языкового сексизма появилось новое языковое явление – гендерная нейтрализация. Явление гендерной нейтрализации связано с гендерной политкорректностью, фокусирующей внимание на смещении акцента с мужского гендерного превосходства. Этот феномен заключается в устранении любых морфосинтаксических или лексических особенностей, маркирующих существительные и местоимения (или другие части речи) как маскулинные или феминные [5, с. 128]. Это понятие основано на представлении о том, что адресантам не всегда нужно акцентировать внимание на гендерной проблематике, особенно в контексте работы, выполняемой мужчинами или женщинами. Следует отметить, что «гендерно-нейтральный» не является синонимом «гендерно-равного». «Гендерно-нейтральный» – это лингвистическое описание, в то время как «гендерно-равный» – это социальная оценка. Эти два варианта могут сочетаться, но не всегда. Гендерная нейтрализация позволяет избавиться от неуместного акцента на гендере и представлена в качестве предпочтительной альтернативы [5, с. 128].

В случае с английским языком споры затрагивают вопросы того, каким образом должна осуществляться гендерная нейтрализация. Дебаты фокусируют внимание на отборе альтернативных форм. Например, какой эквивалент следует подобрать для замены слова *chairman* – существующее и семантиче-

ски связанное слово *president* или *chair*, или нужно создать новую форму этого слова, например, *chairperson*, а также каким местоимением заменить общее для любого контекста местоимение *he*, употребляющееся как единственное число местоимения *they* [11, с. 550–570].

Особенности гендерной нейтрализации в рамках лингвистических исследований делятся на грамматические [5, с. 128] и лексические [3, с. 184–192].

Дискриминационные выражения, гендерно-специфицированная лексика чаще встречаются в статьях за период с 1930 по 1990 г. На лексическом уровне центральное место занимает употребление существительного *man* и полуаффикса *-man* для обозначения как мужчин, так и женщин. В статье за 1950 г. встречается следующий пример: (20) *Businessmen know more about their own business than Government officials* [15]. Другой контекст можно встретить в статье за 1930 г.: (21) *With Empire statesmen at home and those from beyond the seas...* [23].

Гендерная нейтрализация стремится уйти от подобного псевдо-обобщенного использования лексемы *man*. Постепенно употребление лексемы встречается реже, и в период с 2000 по 2022 г. мы видим следующее: (22) *By one estimate, 40 % of high-powered American businesspeople fall on the introvert end of the spectrum (2012)* [18].

Полуаффикс *-man* заменяется на *-people*. С целью нейтрализации гендера морфосинтаксические и лексические признаки, характеризующие части речи как маскулинные или феминные, элиминируются. Все чаще используются сложные существительные, второй основой которых является не *-man*, как было раньше, а *-person* или *-people*, переименовываются профессии, в словах которых содержится указание на мужчину.

Существительные, обозначающие профессии, включают в себя гендерно-

нейтральные слова мужского рода, например, *politician, general, leader* и т. д., что связано с тем, что долгое время только мужчины являлись представителями этих профессий [3, с. 184–192].

Грамматическая нейтрализация фокусируется на следующей проблеме – использование местоимения *he* для обозначения как мужчин, так и женщин. Грамматические особенности заключаются в употреблении большего количества местоимений. Дебаты о гендерной спецификации языка начались еще в XVIII в., когда такие грамматисты, как Дж. Кирби и др. стали поддерживать употребление местоимения *he* как единственного числа местоимения *they* [5, с. 128]. В статьях 1930–1990 гг. местоимение *he* использовалось даже в тех случаях, когда не подразумевалось, что речь идет о мужчине. Подобный пример фигурировал в статье за 1930 г. под названием «Music: Ravinia»: (25) *In elimination singles matches, two players start; when one loses a point he sits down and does not get on the court again until his turn comes* [15]. Несмотря на то, что контекст не подразумевает указания на конкретного мужчину или только на мужчин, в примере употребляется псевдо-обобщенное местоимение *he*.

С целью избежать употребления каких-либо местоимений, сегодня чаще всего используются специфические грамматические конструкции и нейтральные лексические единицы: (26) *The way I see it, the reliance and respect from athlete to press is reciprocal* (2021), а также (27) *...we can enact measures to protect athletes, especially the fragile ones* (2021) [25], и (28) *It has become apparent to me that literally everyone either suffers from issues related to their mental health or knows someone who does* (2022) [24]. В последнем контексте используется множественное число, для того чтобы не использовать какие-либо гендерно-маркированные местоимения. Исполь-

зуются местоимение *their*, которое является нейтральным и не указывает ни на мужчину, ни на женщину.

Для проведения эксперимента с целью выявления трудностей, с которыми сталкиваются студенты, нами были разработаны задания на перевод, включающие три блока: перевод гендерно-специфицированной лексики с акцентом на мужчину, гендерно-специфицированной лексики с акцентом на женщину и гендерно-нейтральной лексики. Были даны как отдельные лексемы, так и их использование в контекстах. Первый блок включал пять отдельных от контекста лексем с фокусом на мужчину: *statesman, policeman, unsportsmanlike, newsmen, workingman*. Второй блок включал пять отдельных от контекста лексем с фокусом на женщину: *workingwomen, chief woman, trophy wife, businesswoman, congresswoman*. Третий блок включал пять отдельных от контекста гендерно-нейтральных лексем: *spokesperson, athlete, chief people officer, businesspeople, police officer*. Также все лексемы были представлены в контексте.

По итогам анализа переводов мы пришли к следующим выводам. В первом блоке наиболее сложной для перевода лексемой является *unsportsmanlike*. Встречалось большое количество различных вариантов. Наиболее частотные варианты: *спортоненавистник* (12 %), *неспортивный человек* (12 %), *человек, нелюбящий спорт* (12 %). Лексема *workingman* вызвала меньше трудностей. Самым популярным вариантом оказался перевод *рабочий*. Также встречались переводы *трудоголик, работага, работающий человек*.

Предложение с лексемой *men* – *it is the epicenter where men take part in the supreme rituals of power* – переводили по-разному: *это эпицентр, где мужчины/люди принимают участие в соревновании (по силе); это эпицентр, в котором люди принимают участие*. Однако

перевод *men* как *люди* встречался лишь дважды.

Второй блок, фокусирующийся на женщине, вызвал больше трудностей. Лексеме *workingwomen*, имеющую то же значение, что и *workingman*, перевели следующим образом: *работница* (41 %), *работающая женщина* (12 %), *самозанятая, женский рабочий коллектив, предпринимательница, рабочая, рабочая женщина*. Разногласия вызвала также лексема *congresswoman*, находящаяся в том же семантическом поле, что и *statesman*, тем не менее, возникло гораздо больше вариантов перевода: *участница конгресса* (12 %), *конгрессвумен* (41 %), *помощница* (12 %), *секретарша, работница конгресса, член конгресса (женщина)* (12 %), *женщина-конгрессмен, конгрессмен*. Самым сложным заданием стало сексистское высказывание *trophy wife – a young, attractive woman who is the wife of a rich and successful older person and acts as a symbol of the person's social position* [4]: *кухарка* (12 %), *избранница, идеальная жена* (24 %), *лучшая жена*. Перевод трофейная жена, который встретился лишь дважды, можно назвать наиболее подходящим.

Трудности также вызвал следующий контекст: *it is probably no accident that each player has reached his – and her – peak in a doomed role*. Чаще всего студенты переводили, не сохраняя подчеркивание женщины: *...каждый игрок достиг пика своей карьеры*.

Последний блок с гендерно-нейтральными лексемами также вызвал затруднения. Лексема *spokesperson*, которую в настоящее время очень часто можно встретить в СМИ, перевели как *представитель* (35 %), *оратор* (24 %), *выступающий, спикер* (18 %), *пресс-секретарь* (12 %). *Chief people officer* перевели как *главный гражданский офицер, шеф полиции* (12 %), *шефы, начальник полиции* (12 %), *начальник* (6 %).

*Businesspeople* перевели как *люди, занимающиеся бизнесом* (12 %), *бизнесмены* (29 %), *предприниматели* (35 %), *бизнес-люди*, *люди из сферы бизнеса* (6 %), *деловые люди* (6 %). Следовательно, не все переводы передали гендерно-нейтральное значение. Лексема *athlete* не вызвала затруднений. Было представлено лишь два варианта перевода: гендерно-маркированное *спортсмен* (38 %), и гендерно-нейтральное *атлет* (62 %). Большинство студентов представляло сразу оба варианта. Перевод лексемы *police officer* отличался от перевода *policeman*. Если *policeman* шестнадцать раз перевели как полицейский и один раз как работник органов правопорядка, то *police officer* перевели как *офицер полиции* (36 %), *полицейский* (41 %), *сотрудник полиции* (23 %).

Результаты эксперимента показали ошибки, которые совершают студенты, а также примеры, которые является наиболее сложными для перевода.

В целом, студенты успешно выполнили перевод гендерно-специфицированной лексики с фокусом на мужчину. Единственная ошибка – незнание лексического значения: *statesman* – *репортер*, *unsportsmanlike* – *человек, не имеющий спортивной подготовки*.

Однако, работая с лексикой, которая фокусируется на женщинах или сексистских высказываниях, они предложили множество вариантов, пытаясь сохранить фокус на женщинах. Студенты неправильно интерпретировали

значение *congresswoman* – *секретарша*, помощница, смещали фокус с женщины *workingwomen* – *рабочий*, опускали негативные коннотации *trophy wife* – *идеальная жена, избранница*.

То же самое касается и гендерно-нейтральной лексики. Студенты маркировали лексемы как маскулинные в связи с устоявшимся эквивалентом в русском языке: *athlete* – *спортсмен*, *businesspeople* – *бизнесмены*, или его отсутствием.

Таким образом, работа с гендерно-специфицированной лексикой с акцентом на женщину и гендерно-нейтральной лексикой вызвала трудности. Студентам необходимы методические рекомендации и практические упражнения для формирования навыков перевода. Необходимо начать с введения в гендерную лингвистику, поставить проблему языкового сексизма и выделить два языковых феномена, направленных на преодоление асимметрии: нейтрализация и спецификация. Далее следует выделить лексическую и грамматическую нейтрализацию, спецификацию, уделить внимание различию и сконцентрироваться на развитии навыков идентификации для дальнейшего перевода.

Перспективой исследования является применение на практике разработанных теоретических рекомендаций и упражнений на перевод при обучении студентов-лингвистов

#### Список источников

1. Григорян А. А., Григорян А. Ю. Объективация женщины как один из видов сексизма [Электронный ресурс] // Вестник ИвГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obektivatsiya-zhenschiny-kak-odin-iz-vidov-seksizma> (дата обращения: 10.10.2022).
2. Толстокорова А. В. Гендерно-чувствительная реформа языка как элемент глобальной социальной политики: опыт международного женского движения [Электронный ресурс] // Журнал исследований социальной политики. 2005. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/genderno-chuvstvitelnaya-reforma-yazyka-kak-element-globalnoy-sotsialnoy-politiki-opyt-mezhdunarodnogo-zhenskogo-dvizheniya> (дата обращения: 10.10.2022).

3. *Шеремета Ю. И.* Лексические средства гендерной нейтрализации в английском и русском общественно-политическом тексте [Электронный ресурс] // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskie-sredstva-gendernoy-neutralizatsii-v-angliyskom-i-russkom-obschestvenno-politicheskom-tekste> (дата обращения: 10.10.2022).

4. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/trophy-wife> (дата обращения: 08.10.2022).

5. *Lamer J.* Every chairman for himself? A Study of the Influence of Feminist Language Planning on Written Media Language [Электронный ресурс]. URL: [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25320/MATHESES\\_LeLamer.pdf?isAllowed=y&sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25320/MATHESES_LeLamer.pdf?isAllowed=y&sequence=1) (дата обращения: 10.10.2022).

6. *Pauwels A.* Linguistic sexism and feminist linguistic activism // The Handbook of Language and Gender / ed. by J. Holmes, M. Meyerhoff. Oxford, 2003. P. 550–570.

7. *Schulz M. R.* The semantic derogation of woman // Language and sex: Difference and dominance. New York: Thorne and Henley, 1975. P. 64–75.

8. What students need for success in high school, college // Time. 1961. № 10. P. 6.

9. Electrogram by telephone // Time. 1971. № 2. P. 74.

10. Foreign News: Noblest of Englishmen // Time. 1940. № 3. P. 2.

11. OHIO: Mr. Republican v. Mr. Nobody // Time. 1950. № 18. P. 2.

12. The pimping game // Time. 1971. № 2. P. 67.

13. Presumed Innocent: Charles Stuart // Time. 1990. № 4. P. 3.

14. Dawn Pictures // Time. 1937. № 19. P. 36.

15. THE CABINET: Good-Times Charlie // Time. 1950. № 5. P. 3.

16. More signals to the world // Time. 1981. № 7. P. 19.

17. Warren Buffett Is on a Radical Track // Time. 2012. № 2. P. 3.

18. The Theatre: Porter on Panama // Time. 2012. № 18. P. 4.

19. Music: TRILLER IN UNIFORM // Time. 1940. № 27. P. 2.

20. Domesticated Chisels // Time. 1941. № 2. P. 39.

21. The Real Romance // Time. 1951. № 9. P. 40.

22. On January 13th, television becomes a two-way medium // Time. 1971. № 2. P. 10.

23. Foreign News: Roosevelt & Rebirth // Time. 1930. № 17. P. 23.

24. Shonda Rhimes Already Knows What You're Going to Watch Next // Time. 2022. № 1. P. 3.

25. Naomi Osaka: 'It's O.K. Not to Be O.K.' // Time. 2021. № 3. P. 21.

### Информация об авторе

**А. А. Ивлева** – студент 1 курса магистратуры, направление «Педагогическое образование», магистерская программа «Обучение иностранным языкам в цифровой среде», Новосибирский государственный технический университет, [alenaivleva2000@yandex.ru](mailto:alenaivleva2000@yandex.ru)

### Information about the author

**A. A. Ivleva** – 1st year Master's student, Direction "Pedagogical Education", Master's Program "Teaching Foreign Languages in a Digital Environment", Novosibirsk State Technical University, [alenaivleva2000@yandex.ru](mailto:alenaivleva2000@yandex.ru)

*Статья поступила в редакцию 23.10.2022; одобрена после рецензирования 11.11.2022; принята к публикации 30.11.2022.*

*The article was submitted 23.11.2022; approved after reviewing 11.11.2022; accepted for publication 30.11.2022.*

Научная статья

УДК 811.111

## Дискурсивный маркер как прагматический индикатор влога (на примере английского языка)

*Наталья Михайловна Царенко*<sup>1</sup><sup>1</sup>Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия

*Аннотация.* Исследование посвящено вопросу функционирования дискурсивных маркеров в гибридном формате видеоблогов (влогов), посвященных путешествиям (тревел-влогам). Дискурсивные маркеры в устной речи делятся на три группы: организующие структуру дискурса, связующие единицы и фонетические маркеры. В результате исследования автор приходит к выводу, что для устного дискурса наиболее частотны прагматические и фонетические дискурсивные маркеры, которые создают атмосферу непосредственного взаимодействия между влогером и его реципиентами. По частотности употребления дискурсивных маркеров можно охарактеризовать идиостиль влогера.

*Ключевые слова:* дискурс, дискурсивные маркеры, прагматические маркеры, хезитация, аппроксимация, влог.

*Для цитирования:* Царенко Н. М. Дискурсивный маркер как прагматический индикатор влога (на примере английского языка) // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 112–117.

Original article

## Discursive marker as a pragmatic indicator of a vlog (on the example of the English language)

*Natalia M. Tsarenko*<sup>1</sup><sup>1</sup>Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

*Abstract.* The study is devoted to the functioning of discursive markers in the hybrid format of videoblogs (vlogs) dedicated to travelling (travel vlogs). Discursive markers in oral speech are divided into three groups: organizing the structure of discourse, connecting units of speech and phonetic markers. As a result of the study, the author concludes that for oral discourse the most frequent markers are pragmatic and phonetic discursive markers, which create an atmosphere of direct interaction between the vlogger and his recipients. By the frequency of using discursive markers, one can characterize the style of the vlogger.

*Keywords:* discourse, discursive markers, pragmatic markers, hesitation, approximation, vlog.

*For citation:* Tsarenko N. M. Discursive marker as a pragmatic indicator of a vlog (on the example of the English language). *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 112–117. (In Russ.)

Дискурсивные исследования являются одними из самых актуальных на текущем моменте развития лингвистики. Анализ устного дискурса представляет собой особую сложность, так как устный дискурс содержит ряд элементов, которые утрачивают свое лексиче-

ское значение частично или полностью в процессе прагматикализации, и несут исключительно функциональную нагрузку. Такими элементами являются дискурсивные маркеры (ДМ), представляющие собой единицы речи, принадлежащие к разным частям речи.

© Царенко Н. М., 2023



Описанием и изучением ДМ занимаются как зарубежные [9; 12–14; 16], так и отечественные лингвисты [1; 3–7]. ДМ представляют собой объемный класс языковых/речевых единиц, которые оформляют устную и письменную речь [11], а также выполняют определенные прагматические функции и способны дать представление о металингвистической деятельности в сознании говорящего.

ДМ устной спонтанной речи можно разделить на следующие группы:

1) маркеры внутренней структурной организации дискурса (*discourse markers*);

2) связующие единицы, характеризующие диалогическую спонтанную речь между собеседниками (*pragmatic particles*);

3) фонетические маркеры, отражающие сложность процесса порождения речи (*hesitations*) [11].

Ряд исследователей в классе ДМ выделяют особую подгруппу лексических единиц – прагматические маркеры (ПМ), которые полностью лишены пропозиционного значения и выступают в качестве единиц, имеющих чисто прагматическое значение при порождении речи с точки зрения говорящего [1; 9; 13]. ПМ выражают отношение говорящего к процессу речепорождения, включая все затруднения и колебания в ходе этого процесса. ДМ фиксируются словарями, ПМ находятся вне лексикографической фиксации [1]. ПМ являются «сигналами» коммуникативной ситуации, направляющими интерпретацию высказывания реципиентом, они являются «ключом кода» для интерпретации потенциальных коммуникативных интенций говорящего [10, с. 2–3]. Стоит отметить, что в зарубежной традиции ДМ, наоборот, являются подклассом ПМ [15], наряду с наречными коннекторами (*adverbial connectors*) и обиходной лексикой (*routines*) [10, с. 3–15].

Наибольшую актуализацию ДМ приобретают в рамках устного дискурса, а дискурс видеоблога (влога) соответствует всем критериям устного дискурса. Влог – это компьютерно- или смартфоно-опосредованный дискурс, коммуникативная дистанция в котором между влогером (адресантом) и его аудиторией ранжируется от интимной до публичной. Дискурс влога может быть подготовленным, когда на интернет-страницу видеохостинга выкладывается заранее смонтированное видео, а может осуществляться в режиме «стрима» (от англ. *stream*, «поток»), т. е. подача информации осуществляется посредством прямого эфира в сети Интернет, предполагающее потоковое вещание в режиме реального времени [2, с. 219]. На данный момент наиболее популярными являются влоги, имеющие гибридную форму, т. е. влог представляет собой смонтированное видео из элементов неподготовленной речи, которые преподносятся в качестве стримингового вещания происходящих с влогером событий с отложенным во времени взаимодействием с аудиторией. Примером гибридного влога можно считать плейлист англоязычного влога Морган Йейтс (*Morgan Yates*), посвященный ее путешествиям [21], который использовался в исследовании в качестве практического материала по использованию ДМ в устном дискурсе влога.

Морган Йейтс – двадцатисемилетняя американка из Северной Каролины, проживающая в Лос-Анжелесе. Она начала создавать свой влог на видеохостинге YouTube еще в феврале 2011 г. Сейчас количество ее подписчиков составляет 368 тысяч человек, что свидетельствует о достаточно высокой популярности исследуемого влога. Как отмечает сама влогер, ее публикации посвящены путешествиям, моде и стилю жизни. Интерес для нашего исследования представляют ДМ английского языка в устном

неподготовленном дискурсе, в связи с чем нами были проанализированы 14 постов из 19 в плейлисте «Travel» (Путешествия), так как 5 других постов представляют собой подготовленную речь, содержащую некоторые выводы и обобщения влогера на основании своего опыта. Общая продолжительность проанализированных влогов по времени составила 3 часа 49 минут 16 секунд.

Беря во внимание спонтанность порождения дискурса, в процессе анализа мы пришли к заключению, что ДМ, организующие дискурс и выстраивающие его структуру, более характерны для письменного дискурса или подготовленной речи и практически отсутствуют в речи влогера в рамках постов, которые посвящены путешествиям. Наиболее типичными организующими дискурс ДМ английского языка являются лексические единицы типа *firstly, secondly; on the one hand, on the other hand; besides; also; in addition; then* и др. В речи влогера были выявлены употребления ДМ *also, anyways* и *then*, как выстраивающие логику повествования: *And then we're gonna have such a fun nice boat outfit for the night [19]; And then we have a brewery tour for a local brewery here at 1.30 [24]; Also where we're watching this there's like this huge like railing bridge [19]; I stopped in the Dead Sea, also back in Israel again [20]; But anyways, I'll have one coin so got some coming back to Rome and not getting much busy place [19]; Anyways, Giselle and I are heading out on a Contiki tour [18].*

В рамках классификации ДМ в устной коммуникации, предложенной Н. В. Богдановой-Бегларян, в анализируемых постах влога коммуникация между влогером и его аудиторией выстраивается при помощи ДМ, которые она именует «прагматическими частицами» [11]. Особенность такого рода коммуникации заключается в отложенной во времени реакцией реципиента

на диалогические реплики автора влога. Влогер вынужден выстраивать свое общение, создавая атмосферу дружеской беседы с максимально положительным отношением к своим реципиентам для популяризации своего влога, а также для стимуляции ответной реакции со стороны адресата [8]. Примерами ДМ прагматического характера, выстраивающими непосредственное общение с реципиентом в анализируемом влоге, можно считать следующие:

- *Hey* (14 употреблений): *Hey everyone, it's Morgan Yates [28];*

- *Anyways* (9 употреблений): *Anyways, lunch is served just [26]; Anyways, we're in some swimsuits and rubs [19]*

- *Let's* (6 употреблений): *Let's jump back to Mallorca [28], Let's show some support in the comments for Giselle, who is like, think she's so awkward on camera [22];*

- *You know* (28 употреблений): *I always just, like, you know, lay out for like an hour or so before putting on sunscreen [22], Drinks are just, like, very watery, very just like juicy, you know what I mean, not much alcohol going on in them [17];*

- *I mean* (11 употреблений): *Let me go this way to the master bathroom, I mean, the master bedroom [17], And I was like, I mean, it's tempting [20];*

- *Guys* (50 употреблений): *Guys, holy cow, I am like speechless right now [22], Guys, I'm normally so afraid of heights [20];*

- *Actually* (42 употребления): *I would actually miss so much [28], Trip I'm on, it's actually, a tour through the group travel company Contiki [20];*

- *Well* (14 употреблений): *Well, I guess, I'll just stay where everyone urged nights [28], Well, I went to bed and then in the middle of the night woke up [22];*

- *Okay* (36 употреблений): *Okay, they can't know but I think this is for that [28], So, you don't have to smile, okay? [17];*

- *Wow* (9 употреблений): *Wow, someone just left their dog tied up [28], Wow, these*

are like still warm from the place we picked up [25];

- *So* (280 употреблений): *So*, we decided to rent a car [28], *So*, here's me [22];

- *Like* (941 употребление): *I've seen it's just like everyone is like inches away from each other* [28], *We were like trying to figure out what this set is* [22].

В нашем исследовании под количеством употреблений мы подразумеваем использование лексических единиц именно в качестве ДМ, так как частотность появления таких слов как *like*, *so*, *well*, *you know*, *okay* в дискурсе влога с их прямым лексическим значением намного выше. Например, в высказываниях типа *Adrian's doesn't like this* [23], *I had so much fun here* [27] и *I actually ran out of makeup voice hydrating with the gel moisturizer as well* [23] *like*, *so* и *well* не являются ДМ, а выполняют свою семантико-синтаксическую функцию.

Представленные прагматические ДМ будут отличаться своей когнитивной нагрузкой и прагматической функцией. Так, например, ДМ *you know*, *hey* и *guys*, выполняют контактно-устанавливающую функцию, *actually* и *I mean* являются маркерами самокоррекции в процессе порождения устного дискурса, *anyways*, *well*, *okay* и *so* логически структурируют дискурс, обозначают смену темы, *wow* демонстрирует удивление со стороны адресанта, а *like* смягчает категоричность высказывания и подчеркивает некую неуверенность влогера в правильности выражения своих мыслей.

Фонетические ДМ, отражающие сложность процесса порождения речи, имеют высокую частотность употребления в анализируемом устном дискурсе. Среди них были выявлены единицы исключительно фонетического уровня, не имеющие под собой никакого лексического значения: *oh* (91 употребление): *Oh, I'm trying to come up with the name*

*for this series* [25]; *Oh, you got it, that was fast* [26]; *um* (46 употреблений): *If you're ever in Paris, um... lots of like cute casual cafes you can sit at* [25]; *We're gonna get like front row... um... no, they're just all reserved* [26]; *yeah* (49 употреблений): *Fine, yeah, to be fair we had no information* [28]; *Yeah, let me know if you want to see more travel vlogs on the channel* [17]. К данной группе ДМ можно отнести и другие лексические единицы, которые выступают в качестве хезитативов, например, *well*, *so*, *like*, *okay*, описанные ранее. Фонетические ДМ в основном используются подсознательно для обозначения процесса поиска нужной лексической единицы с целью правильного корректного выражения своей мысли влогером и заполнения неловкой паузы в устном диалогическом общении.

Особый интерес представляет использование ДМ *like* в речи исследуемого влогера. Его высокая частотность в дискурсе (941 раз) дает нам право охарактеризовать его употребление как особенность идиостиля Морган Йейтс. Этот ДМ используется как для заполнения пауз в речи и обозначения поиска способа выражения мысли (функция хезитации), так и для снижения категоричности высказывания и демонстрации своей неуверенности (функция аппроксимации): *I think this will like qualify as a shirt since it's more tank, like... like... literally what is the difference?* [23]. Еще одной прагматической особенностью употребления ДМ *like* является введение чужой речи в повествование от лица влогера или своей несобственно прямой речи (ксенопоказательная функция): *Adrian's like: "I'll just wear this, whenever", and he: "this like sweatshirt," and I reach in and I was like: "What is this?" and I was like: "Oh..."*. [23]. Дискурсивный маркер *like* преимущественно употребляется молодыми жителями крупных городов Америки и Великобритании, что подтверждает наше исследование.

Подводя итог, можно заключить, что ДМ в устном дискурсе влога обеспечивают его структурную организацию, направляют и корректируют возможную интерпретацию получаемой информации реципиентом. Использование ДМ во влоге является прагматически обо-

снованным в связи с их хезитативной, аппроксимационной и ксенопоказательной функциями. ДМ способны создать характерный и достаточно узнаваемый идиостиль того или иного влогера, что способствует привлечению определенной аудитории в качестве подписчиков.

#### Список источников

1. *Богданова-Бегларян Н. В.* О возможных коммуникативных помехах в межкультурной устной коммуникации // Мир русского слова. 2018. № 3. С. 93–99.
2. *Бочарова Т. И.* Особенности коммуникации в формате видеоблога // Текст в социальном, политическом, культурном пространстве: сборник научных статей. М.: Московский финансово-юридический университет, 2020. С. 215–220.
3. *Викторова Е. Ю.* Синкретизм дискурсивных слов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Филология. Журналистика. 2014, Т. 14, № 3. С. 14–21.
4. *Каменский М. В.* Когнитивно-функциональная модель дискурсивных маркеров: дис. ... д-ра филол. наук. Ставрополь, 2015. 548 с.
5. *Киселева К. Л.* Дискурсивные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания. М.: Метатекст, 1998. 447 с.
6. *Кобозева И. М.* Прагмасемантическая аномальность высказывания и семантика модальных частиц // Логический анализ языка: Противоречивость и аномальность текста: сборник научных трудов. М.: Наука, 1990, С. 194–203.
7. *Путина О. Н.* Функционирование дискурсивных маркеров в диалогическом единстве вопрос-ответ (на материале русского и английского языков): дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2021. 228 с.
8. *Царенко Н. М.* Videoblog как презентационно-интерактивный дискурс // Язык и общество. Диалог культур и традиций: сборник материалов научной конференции. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2022. С. 161–167.
9. *Aijmer K.* Understanding Pragmatic Markers: A Variational Pragmatic Approach. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013. 192 p.
10. *Aijmer K., Simon-Vandenberg A. M.* Pragmatic markers in contrast, Leiden: BRILL, 2022. 268 p.
11. *Bogdanova N. V., Filyasova Yu. A.* Discourse vs Pragmatic Markers: A Contrastive Terminological Study // SGEM – 2018: 5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. Vienna ART Conference Proceedings, 2018. Vol. 5, Issue 3.1. P. 123–130.
12. *Fraser B.* Towards a theory of Discourse Markers // Approaches to Discourse Particles. Amsterdam: Elsevier Press, 2005. P. 189–204.
13. *Halliday M. A. K., Hasan R.* Cohesion in English. London: Longman, 1976. 392 p.
14. *Lenk U.* Discourse Markers // Handbook of Pragmatics. Amsterdam: John Benjamins Publ. Co., 2005. P. 1–17.
15. *Lopez C. V.* Discourse Markers and Pragmatic Markers in Spoken and Written Everyday Life [Электронный ресурс]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/334044681\\_Discourse\\_Markers\\_and\\_Pragmatic\\_Markers\\_in\\_Spoken\\_and\\_Written\\_Everyday\\_Life](https://www.researchgate.net/publication/334044681_Discourse_Markers_and_Pragmatic_Markers_in_Spoken_and_Written_Everyday_Life) (дата обращения: 20.10.2022).
16. *Schiffrin D.* Discourse Markers: Semantic Resource for the Construction of Conversation: a dissertation. Pennsylvania: University of Pennsylvania, 1982. 473 p.
17. *Yates M.* Anniversary trip to Santa Barbara [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=JTp9UJeGqA&list=PL6SaMJ4v550CfK1qOFWYIc9NqzPh82X9C&index=2> (дата обращения: 19.10.2022).

18. *Yates M.* First Time in Thailand! [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GEEv1hlqKic&list=PL6SaMJ4v550CfK1qOFWYIc9NqzPh82X9C&index=13> (дата обращения: 19.10.2022).

19. *Yates M.* My trip to Italy & France! [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3W6igFvt8bU&list=PL6SaMJ4v550CfK1qOFWYIc9NqzPh82X9C&index=6> (дата обращения: 19.10.2022).

20. *Yates M.* My trip to Israel & Jordan! [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=G6Q8tcLyE7k&list=PL6SaMJ4v550CfK1qOFWYIc9NqzPh82X9C&index=7> (дата обращения: 19.10.2022).

21. *Yates M.* Travel [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL6SaMJ4v550CfK1qOFWYIc9NqzPh82X9C> (дата обращения: 19.10.2022).

22. *Yates M.* TRAVEL VLOG. 3 days in Punta Mita, Mexico! [Электронный ресурс]. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=KpBt8qPkI\\_k&list=PL6SaMJ4v550CfK1qOFWYIc9NqzPh82X9C](https://www.youtube.com/watch?v=KpBt8qPkI_k&list=PL6SaMJ4v550CfK1qOFWYIc9NqzPh82X9C) (дата обращения: 19.10.2022).

23. *Yates M.* Travel Vlog: 4 Days in the Dominican Republic [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=FfQxQRgrNj4&list=PL6SaMJ4v550CfK1qOFWYIc9NqzPh82X9C&index=10> (дата обращения: 19.10.2022).

24. *Yates M.* 2 days in BRUGES! [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=IsZAFPE8BXU&list=PL6SaMJ4v550CfK1qOFWYIc9NqzPh82X9C&index=15> (дата обращения: 19.10.2022).

25. *Yates M.* 3 days in PARIS!!! [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fqrnumV9lMo&list=PL6SaMJ4v550CfK1qOFWYIc9NqzPh82X9C&index=14> (дата обращения: 19.10.2022).

26. *Yates M.* 3 days in Positano, Italy! [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=FcSQ6eZBLsc&list=PL6SaMJ4v550CfK1qOFWYIc9NqzPh82X9C&index=16> (дата обращения: 19.10.2022).

27. *Yates M.* 4 days in Florence, Italy! [Электронный ресурс]. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=aB-0N1e\\_Amo&list=PL6SaMJ4v550CfK1qOFWYIc9NqzPh82X9C&index=17](https://www.youtube.com/watch?v=aB-0N1e_Amo&list=PL6SaMJ4v550CfK1qOFWYIc9NqzPh82X9C&index=17) (дата обращения: 19.10.2022).

28. *Yates M.* 4 days in Mallorca, Spain! [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=f7tiRjIFrmY&list=PL6SaMJ4v550CfK1qOFWYIc9NqzPh82X9C&index=19> (дата обращения: 19.10.2022).

### Информация об авторе

**Н. М. Царенко** – ассистент кафедры английского языка, аспирант кафедры теории языка и немецкого языка, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, [tsarenkonm@mail.ru](mailto:tsarenkonm@mail.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2589-7515>

### Information about the author

**N. M. Tsarenko** – Assistant of the Department of the English Language, Postgraduate student of the Department of Theory of Language and the German Language, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, [tsarenkonm@mail.ru](mailto:tsarenkonm@mail.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2589-7515>

*Статья поступила в редакцию 14.11.2022; одобрена после рецензирования 18.11.2022; принята к публикации 21.11.2022.*

*The article was submitted 14.11.2022; approved after reviewing 18.11.2022; accepted for publication 21.11.2022.*

Научная статья

УДК 811.111

## Формирование терминологии в области информационных технологий и компьютерной лингвистики

*Аёдижи Акинола Оладеле*<sup>1</sup><sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* Потребность в общей терминологии и ее адекватном переводе привела к инкорпорированию лингвистических принципов из области терминологии в работу искусственного интеллекта и других сфер компьютерной науки.

Главная цель унификации терминологического аппарата заключается в последующем создании цифровой системы, которая будет применять социолингвистические принципы для эффективного объяснения механизмов, задействованных в формировании различных лексических единиц. Такая система также может применяться для разрешения типичных переводческих проблем (например, при переводе внутриотраслевых синонимов), повышения эффективности коммуникации и упрощения международного сотрудничества.

Лингвисты и специалисты в области теории вычислительных систем изучают способы разработки необходимых инструментов для эффективного перевода на разные языки. Основной целью является создание объемлющей лингвистической системы, основанной на большой базе данных и разных лингвистических принципов.

*Ключевые слова:* язык, лингвистика, социальная лингвистика, функционирование языка, искусственный интеллект, словообразование, информационные технологии.

*Для цитирования:* Оладеле А. А. Формирование терминологии в области информационных технологий и компьютерной лингвистики // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 118–123.

Original Article

## Formation of terminology in Information technology and Computational linguistics

*Ayodeji A. Oladele*<sup>1</sup><sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

A need for common terminology and translations has led computer science through Artificial intelligence applied with linguistics in the study of segmental terminologies. The objective is a system that abides by a sociolinguistic approach, such a system has to provide an efficient explanation of the mechanisms applied in the formation of any lexical units. This will include the passing of negative phenomena, including examples like intra-branch synonymy the usual bottleneck of effective translations, enhanced communication, and international cooperation due to language differences. Linguistics and computer scientists have put in efforts to research the purpose of making available the needed instruments for linguistic translations. The goal will be to establish a rich knowledge-based system.

*Keywords:* language, linguistics, social linguistics, language function, artificial intelligence, word formation, Information technology.

*For citation:* Oladele A. A. Formation of terminology in information technology and computational linguistics. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 118–123. (In Russ.)

**Introduction and Background of the study.** Computational linguistics is an interdisciplinary field concerned with the computational modeling of natural language, as well as the study of appropriate computational approaches to linguistic questions. In general, computational linguistics draws upon linguistics, computer science, artificial intelligence, mathematics, logic, philosophy, cognitive science, cognitive psychology, psycholinguistics, anthropology, and neuroscience, among others as rightly noted by V. A. Tatarinov, knowledge of the history of science is determined by knowledge of the history of the language of science [8].

Computational linguistics is often grouped within the field of artificial intelligence but was present before the development of artificial intelligence. Computational linguistics originated with efforts in the United States in the 1950s to use computers to automatically translate texts from foreign languages, particularly Russian scientific journals, into English since computers can make arithmetic (systematic) calculations much faster and more accurately than humans, it was thought to be only a short matter of time before they could also begin to process language

In, his Terminology Manual, Helmut Felber states the following about the relationship between artificial intelligence and the General Theory of Terminology (GTT): "Since the studies in artificial intelligence and the establishment of expert systems have to deal with concepts, systems of concepts, concept linking, conceptual mapping of reality, etc., a stronger affinity between the GTT and computer science is to be expected shortly" [1]. Human language development provides some constraints that make it harder to apply a computational method to understanding it. For instance, during language acquisition, children are largely only exposed to

positive evidence. This means that during the linguistic development of an individual, the only evidence for what is a correct form is provided, and no proof of what is not correct.

This is insufficient information for a simple hypothesis testing procedure for information as complex as language, and so provides certain boundaries for a computational approach to modeling language development and acquisition in an individual. "Terminology is the most sensitive part of the vocabulary to external influences", it clearly shows the influence of society on the language [2].

**Methodology.** To understand the relationship between human and artificial intelligence, it is important to highlight the difference which is the fact that the latter has to transform all of its tasks into two elementary "mental" processes:

(1) Comparison based on the identification and analysis of available data.

(2) Synthesis according to patterns and rules.

These two operations can be applied when tackling the following tasks:

Decomposition, i.e. splitting of characteristics of the same rank.

Filing, i.e. arrangement according to dissimilar characteristics.

Abstraction, i.e. selection of essential characteristics and omission of inessential characteristics.

Reduction, i.e. omission of irrelevant and equivalent characteristics.

These tasks can be performed by machines and constitute the operational framework of knowledge banks. The determination and recording of characteristics is an essential part of systematic terminology work. In linguistic data processing it is necessary to abide by certain conditions which are set by the strictly logically oriented operation of machines. This is of particular relevance for the semantic level of the language.

**Limitations.** D. F. Robertson points out that these limitations constitute a particular challenge to AI-research: "Originally, AI research proceeded on the assumption that it might be possible to endow computers with symbolic reasoning capabilities similar to those of the human mind by isolating a few fundamental laws of logic, distilling those laws into sophisticated software systems and linking their operation to powerful computers" [6].

This is still a particular challenge to researchers in artificial intelligence, to coordinate and adopt a large number of linguistic, communicative, and cognitive abilities effectively. But the prize is worth the effort: if they are successful, they can achieve a much higher accessibility of knowledge than in the case of conventional databases and data banks where titles and texts of papers have to serve as titles and intermediaries.

Concerning semantic abilities there is one major difference, digital machines can only process structures, "meaning" has to be structured, therefore. This approach has already been developed by the General Theory of Terminology irrespective of any computer application. Meaning is represented in form of concepts that are parts of systems of existing concepts.

**Topicality.** The forerunners of strict concept systems in knowledge representation are the so-called "semantic networks" which should be correctly named "associative networks" [3]. In knowledge banks one encounters both fixed concept relationships and so-called associative relationships. The latter plays a very interesting role and can be described as "coming across interesting information" or as simple "browsing".

Direct access to the various categories of knowledge is only possible via concepts that are in relationship to each other or have some other kind of linkage.

This means that terminological principles have to be observed.

On knowledge representation, Hayes and McCarthy [4] divided, "knowledge" into two distinctive sections:

1) The epistemological knowledge which consists of data in specific data structures.

2) Heuristic knowledge, which describes how the data has to be handled. Concepts would fall under category 1 and terminological principles under category 2.

As a consequence of the fact that systems become more "intelligent" and perform more demanding tasks, there is an increase in ambiguous meanings or contradictions within the special language used.

This requires explanatory dialogues between systems and users, to elucidate for instance why the systems have come to a certain conclusion and what the user could do if he is not satisfied with a certain result. Seeing this problem from the terminological point of view one can say that especially definitions and explanations contribute considerably to the transparency of a system.

**Goal.** H. J. Levesque mentions a further advantage of definitions and justifies terminological access systems to knowledge representations as follows: "Why should a representation scheme that is interested only in expressing knowledge about a world have to deal with statements that carry no information? The answer, I believe is that definitional mechanisms facilitate the interaction between a user (man or machine) and the Knowledge Base. The addition of terminology is not a matter of truth or falsity but a matter of convenience to the user. In particular, the definitional mechanisms of a language should help structure and should organize what eventually will be said or asked about the world" [5].

Thus, the following preparatory work has to precede the creation of a knowledge bank:



1) Investigation of the structure of the respective subject terminologies and their applicability in a modified form as documentation languages.

2) The selection and further development of universal and hierarchically structured ordering systems.

**Novelty.** Now let us take a look at the development of computer programs for a user-oriented and automatic reshuffling of knowledge units. implicitly contained knowledge has to be made explicit by generating references and indexes. This is the case in information-extracting and convincing systems that have the capability to "comprehend" machine-readable texts and extract relevant information. Such capabilities are particularly important for automatic abstracting and machine translation.

Eugen Wooster has developed practice-oriented methods for conceptual ordering and economy. Especially the relationships between concepts can be used as signposts for tracing knowledge units in a bank. Furthermore, they facilitate the following functions of machines with artificial intelligence: classification (structuring), condensation, abstraction, and association. All these functions are directly dependent upon the type of characteristics that determines the criteria for subdivision and creation of schemes. It also allows purpose-oriented abstraction which has a screening function and is a prerequisite for the operation with relevant data only [9].

The use of Expert systems as a practical application of AI Research is a factor to be also considered. Expert systems are knowledge-based systems that provide immediate access to expertise and other cognitive capabilities stored in machines. Expert systems can be distinguished from traditional information systems on the grounds of their inference functions and their storage capacity for general background knowledge.

They are designed for heterogenous and complex subject fields rather than for homogenous and mass data and serve as interactive advisory units. For this reason, it is necessary to use adequate access mechanisms such as structured terminologies and concept systems. The essential aspect in this matter is not so much the contents but the structure of the data, i.e. the relationships between them there is a deep structure of concepts that provide access to the entire system.

The role that artificial intelligence research has assumed in this matter is explained by D.F. Robertson: "When computer reasoning power was found to be a function of intensive knowledge about a limited domain of facts and heuristics, the focus of AI research naturally shifted to the development of expert systems possessing an enormous quantity of highly structured information about a well-defined set of problems" [6].

This is a very important task because only structured and categorized knowledge is of use to the expert. It goes without saying, that these complex processes have to be investigated very thoroughly and have to be made operational for the respective field of application. It has to be emphasized, however, that the further development and full implementation of the General Theory of Terminology will enrich the spectrum of possible solutions and will guarantee the practice orientation of this interdisciplinary field of research.

The use of an Intelligent user interface for terminology should be a strong consideration. The crucial point in establishing a knowledge bank is the selection of an adequate database management system. The development in this field is quite rapid and one can say that there is a general trend toward more user-friendliness.

Michael Stonebraker summarized the requirements for user-friendliness as

follows: "Hopefully, the next generation DBMSs (database management systems) should be noticeably better than the current ones. I would like to see DBMSs that deal much more intelligently with complex objects (e.g. forms, maps, icons, etc.) and relationships (e.g. generalization, inheritance, and associations)" [7].

**Conclusion.** In conclusion, it is constructive to say that It is typical for many advisory or consultancy situations that the expert does not only draw upon his own expertise but also on external databases which contain formatted mass data that cannot be part of his own memory. it is now up to the skill of the consultant to combine these two sources in the most efficient way and to interpret the stored facts on the grounds of his expertise.

If these functions are to be carried out by a knowledge bank, it is necessary to

develop specific aids for user guidance. Users usually judge their database by the capabilities of the user interface. Therefore, it is very important to give this aspect sufficient consideration. Artificial intelligence functions are of particular importance for the creation of user interfaces, i.e. the software that mediates between a person and the programs shaping the system into a tool for specific goals, especially in linguistic tools.

The specific task that has to be kept in mind in this context is terminology work in general and as an access function to expert systems in particular. The user of such a system should be confronted as directly as possible with the network of concepts. This can be facilitated by means of a dialogue that points out the possible relationships to other concepts or subjects

#### Список источников

1. *Felber H.* Terminology Guide. Paris: UNESCO, 1984. 426 p.
2. *Isayeva N. S.* The role of information technology in the development of linguistics // Advances in Economics, Business and Management Research. Vol. 138. 2020. P. 698–701.
3. *Kobsa A.* Wissensrepresentation. Die Darstellung von Wissen im Computer (Knowledge Representation. Knowledge representation in computers). Vienna: Austrian Society for Cybernetic Research, 1982. 156 p.
4. *Hayes P. J., McCarthy J.* Some philosophical problems from the point of view of artificial intelligence // Machine Intelligence 4. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1969, P. 463–502.
5. *Levesque H. J.* Logic of incomplete knowledge bases // On conceptual modeling. Prospects of artificial intelligence, databases, and programming languages. Springer, 1984, P. 184.
6. *Kubler S.* Introduction to Computational Linguistics [Электронный ресурс]. URL: [https://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/e-learning/intro\\_cl.pdf](https://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/e-learning/intro_cl.pdf) (дата обращения: 23.11.2022).
7. *Stonebreaker M.* Database Perspective // About conceptual modeling. Prospects of artificial intelligence, databases, and programming languages. Springer, 1984. 458 p.
8. *Tatarinov V. A.* The history of Russian terminology. M.: Moscow Lyceum, 1995. 336 p.
9. *Wooster E.* The general theory of terminology – the boundary area between linguistics, logic, ontology, computer science, and subject areas // Universal terminological science in Grenz-gebiet. Linguistics. 1974. № 119. P. 61–106.

#### Информация об авторе

**А. А. Оладеле** – ассистент кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, joyfullayo@gmail.com

**Information about the author**

**A. A. Oladele** – Assistant of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, joyfullayo@gmail.com

*Статья поступила в редакцию 22.12.2022; одобрена после рецензирования 25.12.2022; принята к публикации 30.12.2022.*

*The article was submitted 22.12.2022; approved after reviewing 25.12.2022; accepted for publication 30.12.2022.*

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2  
Topical issues of philology and methods of foreign language teaching. 2023. Vol. 17, no. 2

Научная статья  
УДК 378.147

## Развитие способности обучающихся вуза к деловой иноязычной коммуникации в устной форме с помощью метода проектов

*Ирина Александровна Бобыкина<sup>1</sup>, Айшагуль Спандьяровна Гутова<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности организации процесса развития способности к деловой коммуникации на иностранном языке в устной форме у обучающихся неязыкового вуза с помощью метода проектов. Описано содержание универсальной компетенции как способности к деловой коммуникации в устной форме на иностранном языке. Раскрыты основные дидактические возможности метода проектов и методические аспекты его реализации при обучении устной деловой иноязычной коммуникации. Представлен алгоритм выполнения проектной работы и требования к оценке выполненного проекта.

*Ключевые слова:* метод проектов, универсальная компетенция, устная деловая коммуникация, высшее иноязычное образование.

*Для цитирования:* Бобыкина И. А., Гутова А. С. Развитие способности обучающихся вуза к деловой иноязычной коммуникации в устной форме с помощью метода проектов // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 124–130.

Original article

## Development of the ability of university students to business foreign language communication orally using the project method

*Irina A. Bobykina<sup>1</sup>, Aishagul S. Gutova<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

*Abstract.* The article discusses the features of the organization of the process of developing the ability to communicate business in a foreign language orally among students of a non-linguistic university using the project method. The content of universal competence as the ability to business communication orally in a foreign language is described. The main didactic possibilities of the project method and methodological aspects of its implementation in teaching oral business foreign language communication are revealed. The algorithm of the project work and the requirements for the evaluation of the project are presented.

*Keywords:* project method, universal competence, oral business communication, higher foreign language education.

*For citation:* Bobykina I. A., Gutova A. S. Development of the ability of university students to business foreign language communication orally using the project method. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 124–130. (In Russ.)

Глобальные факторы, такие как интенсивный уровень развития технологий, увеличивающийся объем информации, появление нетипичных проблем в разных сферах жизнедеятельности и пр., обуславливают необходимость переосмысления целей, подходов и существующих в образовательной деятельности методов и средств обучения. Актуальные федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (далее – ФГОС ВО) утверждают требования к реализации профессиональной подготовки в отечественных вузах на основе компетентностного подхода. В этом контексте постулируется основная цель профессиональной подготовки – развитие универсальных компетенций, направленных на формирование системного и критического мышления (УК-1), разработку и реализацию проектов (УК-2), командную работу и лидерство (УК-3), коммуникацию (УК-4), межкультурное взаимодействие (УК-5), самоорганизацию и саморазвитие (УК-6, УК-7) [18], а также общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Основной целью исследования является определение методических возможностей проектной методики развития универсальной компетенции (далее – УК-4) как способности осуществлять деловую коммуникацию в устной форме на иностранном языке у обучающихся неязыковых направлений подготовки в вузе [18].

Объектом исследования является процесс иноязычной подготовки бакалавров неязыкового вуза.

Предметом исследования является процесс развития универсальной коммуникативной компетенции (УК-4) обучающихся бакалавриата с помощью метода проектов.

В основу исследования положено предположение о том, что развитие универсальной коммуникативной компе-

тенции (УК-4) происходит наиболее эффективно на основе проектного метода.

Для проверки выдвинутой гипотезы определены следующие задачи:

1) проанализировать нормативно-правовые документы, методическую и учебную литературу;

2) в процессе опытно-поисковой работы определить эффективность применения метода проектов при развитии способности обучающихся неязыкового вуза осуществлять деловую иноязычную коммуникацию в устной форме;

3) обобщить результаты и подготовить выводы исследовательской работы;

4) обозначить перспективы дальнейшего исследования.

Актуальность решения проблемы исследования заключается в необходимости разрешения существующих противоречий между:

– требованиями ФГОС ВО к владению выпускниками программ бакалавриата способностью решать разные типы профессиональных задач в деловой сфере с помощью изучаемого иностранного языка и реальной педагогической практикой иноязычной подготовки обучающихся неязыковых направлений;

– требованиями ФГОС ВО к владению выпускниками программ бакалавриата способностью разрабатывать и реализовывать проекты, решать задачи проектного типа профессиональной деятельности и недостаточным использованием дидактического потенциала метода проектов при иноязычной подготовке в вузе.

Принимая во внимание результаты анализа нормативной документации, содержание универсальной компетенции (УК-4) обучающегося можно определить следующим образом:

1) представления о правилах и принципах деловой устной коммуникации на иностранном языке;

2) умения осуществлять деловую коммуникацию в устной форме;

3) навыки делового общения на иностранном языке [13].

При достижении высокого уровня развития УК-4 обучающийся демонстрирует отличное (системное, безошибочное) знание правил и принципов устной коммуникации в деловой сфере, демонстрирует умения успешно (безошибочно) решать коммуникативные задачи в ходе деловой коммуникации в устной форме, отлично (уверенно, свободно) владеет навыками делового общения на иностранном языке.

Владение компетенцией на среднем уровне характеризуется тем, что обучающийся хорошо (с допущением несущественных малочисленных ошибок) знает основные правила и принципы устной коммуникации в деловой сфере, демонстрирует умения хорошо (в целом правильно, но с незначительной внешней помощью и/или допущением несущественных малочисленных ошибок) решать коммуникативные задачи в ходе деловой коммуникации в устной форме, хорошо (с допущением несущественных малочисленных ошибок) владеет навыками делового общения на иностранном языке.

Обучающийся, владеющий компетенцией на базовом уровне, в общем знает отдельные основные правила и принципы устной коммуникации в деловой сфере, умеет в целом решать коммуникативные задачи в ходе деловой коммуникации в устной форме, но частично в соответствии с предъявляемыми требованиями, удовлетворительно владеет навыками делового общения на иностранном языке.

Выполнение коммуникативных заданий обучающимся на уровне, не соответствующем предъявляемым требованиям и характеризующемся по установленным критериям и показателям оценки «неудовлетворительно», свидетельствует о низком уровне развития УК-4 [13].

Анализ публикаций исследователей проблем в области теории и методики обучения иностранным языкам (С. А. Абзалова, Е. А. Нелюбина [1], Л. А. Горькова [3], С. В. Еловская [4], С. С. Куклина, И. С. Черемисинова [7], Е. Н. Соловова [15], М. А. Югова [19] и др.) показывает, что достаточно эффективным способом обеспечения развития компетентной личности обучающегося вуза признается применение активных и интерактивных методов обучения (деловых игр, ролевых игр, метода проектов, кейс-метода, др.). Следует отметить, что принцип интерактивности является одним из основополагающих принципов в системе высшего иноязычного образования, поскольку интерактивность (от англ. «interaction» – взаимодействие) отражает саму природу использования языка и речи при взаимодействии людей. При этом именно интерактивные методы содействуют приращению лингвистических и социокультурных знаний, развитию социально значимых личностных качеств, обогащению опыта деятельности [15], стимулируют их речемыслительную активность и вовлекают во взаимодействие для решения различных коммуникативных задач. Однако успешность решения той или иной коммуникативной задачи зависит непосредственно от уровня развития универсальной компетенции, т. е. способности решать профессиональные задачи в деловой сфере с помощью изучаемого иностранного языка.

Достаточно много исследований [5; 6; 8; 9; 12; 16] посвящены разным аспектам внедрения проектной методики в систему отечественного высшего профессионального образования. Как свидетельствует анализ научных источников, под методом проекта понимается «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна

завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [11].

Основными дидактическими возможностями метода проектов исследователи отмечают следующие:

1) проектная методика, основанная на моделировании социального процесса, реализуется на основе личностно-деятельностного подхода к обучению [2];

2) прагматическая направленность на результат, решение практической или теоретической задачи [10, с. 5];

3) позволяет создавать языковую среду, а на ее основе потребности в использовании иностранного языка на практике [6, с. 133];

4) способствует созданию профессионально ориентированных ситуаций коммуникативного взаимодействия;

5) стимулирует самостоятельно овладеть знаниями из различных предметных областей при решении задач проекта;

6) проектная деятельность является личностно-значимой. Значимость для обучающегося проблематики проектирования однозначно является выше, чем значимость учебной деятельности в целом, что обусловлено различиями в мотивации [6, с. 58];

7) «позволяет сосредоточить внимание студентов не на самом языке, а на проблеме, переместить акцент с лингвистического аспекта на содержательный: самостоятельно выделять проблему, формулировать гипотезу ее решения, осуществлять поиск необходимой информации с использованием различных информационных ресурсов, планировать возможные варианты решения проблемы, делать выводы, анализировать полученные результаты на иностранном языке» [14, с. 468];

8) создает условия для реализации творческого потенциала обучающихся, развивает навыки поиска и обработки информации по исследуемому

вопросу; логического, аналитического и критического мышления. Работа над собственными проектами отражает современную тенденцию в образовании – ориентацию на исследовательскую, поисковую модель обучения [12, с. 17–19]. При работе над проектом в командах создание адекватного продукта требует согласованных действий, принятия совместных решений; работа в группе позволяет научиться конструктивно критиковать, принимать отличную от своей точку зрения, аргументированно высказывать свою позицию, т. е. учит взаимодействовать с другими людьми, выстраивая доверительные отношения, и организовывать условия сотрудничества и взаимопонимания для этого. Работая над проектом, обучающиеся получают возможность работать в «команде», ответственно относиться к выполнению своего участка работы, оценивать результаты своего труда и труда своих сокурсников [10, с. 6].

Проектирование представляет собой выполнение обучающимся определенных этапов работы по решению поставленной задачи. Рассмотрим в качестве примера опыт работы над проектом «Startup» в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки 01.03.02 Прикладная математика и информатика, реализуемой на основе содержания учебника «Intelligent Business» (T. Trappe, G. Tullis).

Алгоритм выполнения проектной работы включает в себя три этапа, реализация которых осуществляется на протяжении нескольких занятий.

*Первый этап* работы над проектом предполагает проведение подготовительных заданий, направленных на активизацию имеющихся знаний и опыта по теме, ознакомление с новым учебным материалом, стимулирование интереса к теме проекта, побуждение к размышлениям, самостоятельности и поиску информации, а также выбор

тематики групповых и индивидуальных проектов и формирование команды проекта. В соответствии с этими целями обучающимся предлагается несколько вопросов для обсуждения (например, «Что такое стартап?», «Характерные признаки и отличительные особенности стартапа от проекта», «Рейтинг 10 самых успешных мировых/российских стартапов года», «Факторы и шаги к успеху», др.) и комплексов языковых, речевых и коммуникативных упражнений (например, для работы с TED-лекцией «Bill Gross: The single biggest reason why start-ups succeed», историей успеха «5 factors to make your startup a success», кейсом с принятием решения на основе экспертной оценки стартапа, в рамках деловой игры «Мой первый стартап» и др.).

*Второй этап* нацелен на разработку конкретного проекта и подготовку продукта проектной деятельности. На этом этапе решение задач связано прежде всего с поиском и обработкой информации по проекту, оформлением хода его выполнения. Стендап-совещание (*Stand Up-Meeting*) происходит в начале каждого занятия, при этом выступления каждого участника не превышает 2 минут. Основные вопросы для рассмотрения, которые могут быть иначе сформулированы в зависимости от специфики и хода проекта: что предстоит сделать, что находится в работе, что сделано, проблемы и трудности при достижении цели. Применение канбан-метода и соответствующих средств (карточек, канбан-доски, например, в Trello, Miro, Smartsheet, др.) позволяет визуально представить процесс достижения цели, анализировать текущее состояние, сегментировать целый проект на отдельные задачи, контролировать ход работы, оптимизировать взаимодействие команды, своевременно давать обратную связь.

*Третий этап* работы над проектом представляет собой питч-сессию, пред-

усматривающую презентацию проекта (*Pitch Deck*) и его экспертную оценку. Для качественной подготовки презентации собственного проекта на этом этапе обучающимся предлагается с помощью учебных материалов (текстов, видеофрагментов, речевых клише и т. п.) изучение структуры презентации проекта и требований к ее содержанию (резюме проекта, инвестиционному предложению для потенциальных инвесторов, анализу объема рынка, постановке проблемы и решению, бизнес-модели, стратегии масштабирования и т. д.). В качестве оценочных средств могут использоваться контрольные листы, листы рефлексии, взаимо- и самооценки.

С точки зрения И. А. Фатеевой, необходимо учитывать следующие требования во время работы с методом проектов.

1. Рассмотрение значимой проблемы, которая требует наличия интегрированного знания для ее решения.

2. Теоретическая, практическая, познавательная значимость результатов, полученных после применения метода проектов.

3. Самостоятельная работа обучающихся.

4. Структурирование основной части работы над проектом с указанием итогов.

5. Применение на практике методов исследования, которые основываются на использовании определенной последовательности действий: нахождение проблемы и определение вытекающих исследовательских задач (возможно использование таких методов, как «круглый стол» и «мозговая атака»); выдвижение возможных гипотез решения этих задач; совместное обсуждение и выбор оформления итога работы; систематизация собранных результатов и их анализ; оформление результатов, подведение итогов; озвучивание выводов, полученных в результате проделанной работы [17, с. 376].



Для оценки способности к деловой иноязычной коммуникации в устной форме при демонстрации проекта предлагаются следующие критерии оценивания.

1. Качество содержания проекта: актуальность, значимость (практическая, социальная, познавательная, др.), оригинальность, логичность, аргументированность, структурированность, грамотность изложения.

2. Качество оформления и представления проекта (демонстрационное сопровождение, владение материалом).

3. Организация взаимодействия в команде проекта и на защите проекта.

Таким образом, результаты исследования показали, что, во-первых, применение метода проектов позволяет

моделировать в учебном процессе профессионально ориентированные ситуации взаимодействия, что способствует развитию у обучающихся способности к иноязычной деловой коммуникации. Во-вторых, использование такого интерактивного метода, как метод проектов в образовательном процессе обращает внимание на обучение иностранному языку, основанное на решении разных типов задач профессиональной деятельности. В-третьих, метод проектов может служить более эффективному развитию не только универсальной компетенции (УК-4), но и личности обучающихся, способной принимать нестандартные решения и свободно ориентироваться в большом объеме информации.

#### Список источников

1. *Абзалова С. А., Нелюбина Е. А.* Интерактивные методы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 10. С. 257–260.
2. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языка). М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.
3. *Горькова Л. А.* Интерактивность как один из новых подходов в обучении профессионально-ориентированному английскому языку // Академический вестник. 2007. № 1. С. 147–149.
4. *Еловская С. В.* Использование интерактивных образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 176. С. 39–45.
5. *Зуева М. Л.* Сравнительный анализ возможностей метода проектов и адаптивной системы обучения в формировании ключевых компетенций // Ярославский педагогический вестник. 2006. № 4. С. 56–62.
6. *Копылова В. В.* Методика проектной работы на занятиях английского языка. М., 2003. 317 с.
7. *Куклина С. С., Черемисинова И. С.* Межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция как основа обучения иноязычному общению в вузе // Язык и культура. 2018. № 41. С. 255–270.
8. *Мартынова Т. М.* Использование проектных заданий на занятиях английского языка. 1999. № 4. С. 19–21.
9. *Пахомова Н. Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М.: Аркти, 2013. 112 с.
10. *Побокова О. А., Немченко А. А.* Новые технологии в обучении языку: проектная работа. Иркутск, 2003. 432 с.
11. *Полат Е. С.* Метод проектов: типология и структура // Лицейское и гимназическое образование. 2016. № 9. С. 9–11.
12. *Полат Е. С.* Метод проектов на занятиях английского языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 17–19.

13. Рабочая программа дисциплины Иностранный язык по направлению подготовки 01.03.02 Прикладная математика и информатика [Электронный ресурс]. URL: <http://rpd.csu.ru/RPD/Index/1690234/73696> (дата обращения: 10.11.2022).

14. Рындина Ю. В. Из опыта обучения студентов иностранному языку (на примере моделирования проблемных ситуаций) // Молодой ученый. 2013. № 9 (56). С. 467–469.

15. Соловова Е. Н. Интерактивность в языковом образовании // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 364–370.

16. Сосновцева Т. И. Метод проектов как вид самостоятельной работы студентов // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2019. № 2. С. 177–183.

17. Фатеева И. А., Канатникова Т. Н. Метод проектов как приоритетная инновационная технология в образовании // Молодой ученый. 2013. № 1. С. 376–378.

18. ФГОС 10.05.01 Компьютерная безопасность (уровень специалитета) [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 26.11.2020 N 1459. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-10-05-01-kompyuternaya-bezopasnost-1459/?ysclid=lamseyuxhs436485788> (дата обращения: 09.01.2023).

19. Югова М. А. Концепция интерактивности в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей // Правоохранительные органы: теория и практика. 2017. № 2. С. 125–127.

### Информация об авторах

**И. А. Бобыкина** – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой делового иностранного языка, Челябинский государственный университет, [bobykina-ia@mail.ru](mailto:bobykina-ia@mail.ru)

**А. С. Гутова** – студент 2 курса магистратуры, направление «Педагогическое образование», магистерская программа «Иностранные языки», Челябинский государственный университет, [gutova\\_98@bk.ru](mailto:gutova_98@bk.ru)

### Information about the authors

**I. A. Bobykina** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Business Foreign Language, Chelyabinsk State University, [bobykina-ia@mail.ru](mailto:bobykina-ia@mail.ru)

**A. S. Gutova** – 2nd year Master’s student, Direction “Pedagogical Education”, Master’s Programm “Foreign Languages”, Chelyabinsk State University, [gutova\\_98@bk.ru](mailto:gutova_98@bk.ru)

*Статья поступила в редакцию 21.11.2022; одобрена после рецензирования 15.12.2022; принята к публикации 30.12.2022.*

*The article was submitted 21.11.2022; approved after reviewing 15.12.2022; accepted for publication 30.12.2022.*

Методическая статья

УДК 372.8

## Формирование некоторых аспектов функциональной грамотности в процессе обучения студентов педагогического вуза иностранным языкам

*Елена Павловна Ковалевич<sup>1</sup>, Ирина Владимировна Томашева<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Армавирский государственный педагогический университет, Армавир, Россия

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема формирования навыков функциональной грамотности студентов педагогического вуза в контексте языкового образования. По мнению авторов, преодолеть возникающие трудности можно, используя интегративный подход к оцениванию результатов обучения, рассматривая функциональную грамотность как совокупность двух групп компетенций и способов действий: предметных и интегративных мета-предметных.

*Ключевые слова:* функциональная грамотность, предметные и интегративные компетенции, информационная, социальная и коммуникативная грамотность.

*Для цитирования:* Ковалевич Е. П., Томашева И. В. Формирование некоторых аспектов функциональной грамотности в процессе обучения студентов педагогического вуза иностранным языкам // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 131–136.

Methodical article

## Forming aspects of functional literacy while teaching foreign languages at pedagogical university

*Elena P. Kovalevich<sup>1</sup>, Irina V. Tomasheva<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Armavir State Pedagogical University, Armavir, Russia

*Abstract.* The article considers the problem of forming functional literacy skills in the context of language education at pedagogical university. According to the authors, it is possible to overcome the difficulties that arise using an integrative approach to evaluating the results of teaching, considering functional literacy in its unity of two groups of competences and methods of action: related to subjects and integrative meta-subject.

*Keywords:* functional literacy, subject and integrative competences, informational, social and communicative literacy.

*For citation:* Kovalevich E. P., Tomasheva I. V. Forming aspects of functional literacy while teaching foreign languages at pedagogical university. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 131–136. (In Russ.)

В сложившихся социально-экономических и политических условиях современному российскому обществу необходимы образовательные учреждения, отвечающие запросам государства. Основной миссией образовательных организаций является обучение и вос-

питание мыслящих людей, активно участвующих в преобразовании России. Гарантацией развития страны является внедрение современных методов и технологий в систему образования. Обществу необходимы функционально грамотные, умеющие работать на результат

профессионалы, способные к достижениям социальной значимости.

В соответствии с объективной реальностью, обновление содержания процесса обучения должно происходить каждые полгода на основе межпредметных связей, на что требуется не только наличие мощной базы опережающего контента, но и разработка соответствующей модели функциональных навыков. Структура этой модели в контексте адаптации к состоянию неопределенности современного общества включает запас учебных компетенций, психологических знаний и различные мотивационные механизмы [2].

Если рассматривать неопределенность как главную характеристику реальности, можно прийти к выводу о том, что адаптация к этой неопределенности является одним из функциональных навыков, необходимых для жизни в эпоху перемен [1].

Миссия учителя изменяется в сторону обеспечения творческого сотрудничества и конвергентного обучения, поскольку дивергентное не приносит нужных результатов. Это означает необходимость корректировать профессиональную подготовку учителей с тем, чтобы они наблюдали динамику накапливаемых знаний, а затем учитывали результаты изменений в образовательной деятельности – именно такой подход делает возможным формирование функционально грамотного выпускника [2].

Понятие «функциональная грамотность» является относительно новым в педагогической науке: впервые оно появилось в 1957 г., когда по инициативе ЮНЕСКО в обиход появились понятия «минимальная грамотность» и «функциональная грамотность». В то время эти понятия предполагали наличие у человека базовых навыков чтения, счета и письма, позволяющих ему решать простейшие жизненные задачи,

связанные с его функционированием в социуме [6].

В наши дни функциональная грамотность означает способность человека вступать в отношения с внешней средой, максимально быстро к ней адаптироваться и должным образом в этой среде функционировать. В отличие от элементарной грамотности – способности читать, понимать, составлять простые короткие тексты и осуществлять простейшие арифметические действия, функциональная грамотность – это наличие сформированных компетенций, благодаря которым обеспечивается нормальное функционирование индивида в системе социальных отношений конкретной культурной среды [5].

В 1990-е гг. существовало мнение, согласно которому функциональной грамотностью считался повышаемый по мере развития общества уровень знаний и умений, необходимых для полноценного и эффективного участия в экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни своего общества и своей страны, для содействия их прогрессу и для собственного развития [7].

Исследователи все больше обращают внимание на культурно-исторический характер функциональной грамотности, трактуя ее как часть образования и культуры, с одной стороны, а с другой – как часть общественно-экономической формации [9, с. 182].

Разработчики компетентного подхода к обучению подчеркивают, что структура образовательных компетенций включает в себя составляющие функциональной грамотности как интегративной характеристики уровня подготовки обучаемого [10]. В рамках этого подхода функциональную грамотность трактуют как один из показателей уровня образованности, справедливо замечая, что задача определения функциональной грамотности человека

заключается в выявлении его способности решать функциональные проблемы, с которыми ему приходится иметь дело [4].

Таким образом, функциональную грамотность можно определить как выработанную в процессе учебной и практической деятельности способность к компетентным эффективным действиям: нахождению оптимальных способов решения проблем, возникающих в ходе практической деятельности, и их воплощению в жизнь.

Специалисты видят смысл функциональной грамотности в метапредметности, в осознанном выходе за пределы конкретной предметной области, а точнее в синтезе ряда предметных знаний для решения конкретной задачи [6].

По результатам недавних исследований дидактического сопровождения процесса формирования функциональной грамотности школьников, проведенных Институтом стратегии развития образования Российской академии образования, были выявлены типичные трудности и ошибки, с которыми сталкиваются обучающиеся и обучающиеся. Как правило, у учеников отсутствует навык переноса сформированного учебного действия на другие учебные ситуации и наблюдается недостаточный опыт самостоятельной алгоритмизации действий по решению учебных задач. Трудности учителей связаны с непониманием существенных различий между предметными и метапредметными результатами учебной деятельности. Кроме этого, трудности возникают в процессе формирования навыков смыслового чтения, особенно научно-популярных и справочных текстов, инструкций. Аналогичные трудности выявляются на первом курсе у обучающихся вуза.

Возможные варианты достижения высокого уровня сформированности функциональной грамотности исследователи видят в использовании интегративного подхода к оценке результатов

обучения. В частности, предлагается рассматривать характеристики функциональной грамотности как совокупность двух групп компетенций и способов действий: предметных и интегративных метапредметных, которые являются результатом взаимодействия всех учебных курсов, формируя у обучающихся коммуникативную, читательскую, информационную, социальную грамотность [3].

Армавирский государственный педагогический университет (АГПУ) ведет подготовку будущих учителей по различным программам бакалавриата и магистратуры. Ключевые характеристики этих программ связаны с компетентностной моделью, которая включает блоки универсальных и общепрофессиональных компетенций, закрепленных ФГОС, а также профессиональные компетенции, установленные образовательной организацией и систематизированные по категориям.

Так, категориями универсальных компетенций являются системное и критическое мышление, командная работа и лидерство, разработка и реализация проектов, коммуникация, межкультурное взаимодействие, гражданская позиция и ряд других. В рамках этих категорий предполагается формирование таких компетенций, как:

- способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач;
- способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений;
- способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде;
- способность осуществлять деловую коммуникацию;

– способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах;

– способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития;

– способность принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности [8].

Учитывая, что составной частью функциональной грамотности является грамотность при овладении иностранными языками, задачей для преподавателей кафедры иностранных языков и методики их преподавания АГПУ становится достижение такого уровня функциональной грамотности обучающихся, который обеспечит формирование необходимых иноязычных компетенций.

Современная методика обучения языкам оперирует достаточным количеством технологий, среди которых выделяется технология теории решения изобретательских задач, или ТРИЗ-технология. Применение этой технологии позволяет мотивировать обучающихся к решению практических и социальных задач на основе развитого системно-диалектического мышления и способности взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса.

Упомянутые способности представляют собой элементы функциональной грамотности, формирование которой происходит в процессе овладения иностранными языками, в частности при организации проектной деятельности обучающихся на иностранном языке.

В качестве примера использования ТРИЗ-технологии в процессе обучения языкам, опишем мини-проект для студентов «**Поездка в Армавир / A trip to Armavir**», которые обучаются по образовательной программе 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя про-

филиями подготовки), направленность (профиль) «Иностранный язык (английский) и Иностранный язык (второй иностранный язык)». Предполагается, что в ходе выполнения этого проекта происходит формирование таких аспектов функциональной грамотности, как:

– информационная (интегративная);

– социальная (интегративная);

– коммуникативная (предметная, она же интегративная).

*Описание ситуации.* Армавир – один из крупных аграрно-промышленных городов юга России, с богатой историей (более 180 лет), уникальный в плане культурного разнообразия, настоящий перекресток культур. Жители города радушно встречают гостей из всех уголков России, ближнего и дальнего зарубежья.

Студентка NN обучается на втором курсе Воронежского государственного университета (ВГУ). Этим летом они с друзьями решили съездить к морю, а по дороге навестить родственников, проживающих в Армавире. Ребята планируют провести в городе пару дней, а потом отправиться дальше.

В Армавире друзья NN раньше не были. Их финансовые возможности разумно ограничены. Студенты ориентированы на разноплановый познавательный и активный отдых. Среди них есть любители театра, знатоки истории и архитектуры, физически крепкие и просто уставшие от учебы студенты. Пребывание в Армавире подразумевает проживание, питание, осмотр достопримечательностей.

*Анализ ситуации.* Используя информацию из онлайн-источников, выполните следующие задания.

1. Выясните, какой из вариантов проживания в городе вы бы порекомендовали студентам из ВГУ: в доме у родственников NN, в гостинице, в хостеле? Дайте обоснования своему выбору.

2. Предложите несколько вариантов организации свободного времени, исхо-

для из различий интересов ребят: обзорная экскурсия по центру города; посещение стадиона им. Н. П. Симоняна / катка «Айсберг» / бассейна «Альбатрос» / воздухоопорного универсального спортивного комплекса «Лидер» / парка со сфинксами в микрорайоне «Черемушки» / культпоход в Театр драмы и комедии / кинотеатр «Марс» (вечером). Дайте обоснования каждому варианту.

3. Рассчитайте стоимость каждого из предложенных вариантов.

Цена поездки в расчете на 1 человека	1 группа «Хочу все»	2 группа «Хочу знакомое»	3 группа «Просто хочу»
1. Стоимость пешеходной экскурсии по центру города			
2. Стоимость дополнительных развлекательных мероприятий			
3. Примерная сумма на непредвиденные расходы			
...			
<i>Итого</i>			

*Оценка сформированности компетенций по реализации проекта «Поездка в Армавир / A trip to Armavir»:*

1. Способность обосновать решение задачи (логический аспект функциональной грамотности).

2. Способность использовать предметные знания для решения бытовых проблем (коммуникативная грамотность).

3. Способность обосновать ценностный выбор решения проблем досуга (социальная грамотность).

4. Способность к анализу информационных источников, способствующих определению путей решения проблемы (информационная грамотность).

Итоговое количество баллов составляет 12.

Кроме перечисленных способностей во внимание принимаются такие критерии, как актуальность и значимость

4. Подумайте о непредвиденных расходах, которые могут возникнуть у гостей Армавира (выставка в Доме-музее С. А. Дангулова, концерт рок-группы, рыбалка и т. д.)? Какую примерно сумму они могут составить?

5. Подсчитайте, во сколько примерно обойдется поездка тем студентам, кто ориентирован одновременно на историко-культурную, спортивную и развлекательную программы. Результаты разместите в таблице.

задания для развития общей культуры обучающихся, формирования их информационной базы решения проблем, развития навыков продуктивной (проектной) деятельности.

Таким образом, организация проектной деятельности на иностранном языке обеспечивает условия для реализации интегративного подхода к формированию таких аспектов функциональной грамотности, как информационная, коммуникативная и социальная. В процессе выполнения проекта проверяется также готовность обучающихся к постановке и решению социальных и личностных задач, уровень реалистичности (привлекательности с экономической точки зрения) предлагаемого решения и, что немаловажно, степень проявленной креативности, которая обуславливает нестандартный творческий характер решения проблемы.

**Список источников**

1. *Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М.* Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26.
2. *Борщевская А.* Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования // Наука и школа. 2021. № 1. С. 199–208.
3. Дидактическое сопровождение формирования функциональной грамотности школьников в современных условиях [Электронный ресурс]: отчет ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» за 2018 г. URL: <https://www.instrao.ru/index.php/content-page/373-5-didakticheskoe-soprovozhdenie-formirovaniya-funkcionalnoy-gramotnosti-shkolnikov-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 11.10.2022).
4. *Лебедев О. Е.* Что такое качество образования? // Высшее образование сегодня. 2007. № 2. С. 34–39.
5. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / под ред. Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина. М.: ИКАР, 2009. 448 с.
6. *Пономарева Е.* Что такое функциональная грамотность и как ее оценивать? [Электронный ресурс]. URL: [https://eduface.ru/advised\\_read/chto\\_takoe\\_funkcionalnaya\\_gramotnost\\_i\\_kak\\_eyo\\_ocenivat](https://eduface.ru/advised_read/chto_takoe_funkcionalnaya_gramotnost_i_kak_eyo_ocenivat) (дата обращения: 11.10.2022).
7. *Танган С. А.* «Новая грамотность» в развитых странах // Советская педагогика. 1990. № 1. С. 3–17.
8. ФГОС 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125> (дата обращения: 11.10.2022).
9. *Фролова П. И.* К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 1 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istoricheskom-razvitiy-ponyatiya-funktsionalnaya-gramotnost-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike/viewer> (дата обращения: 11.10.2022).
10. *Хуторской А. В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

**Информация об авторах**

**Е. П. Ковалевич** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания, Армавирский государственный педагогический университет, 600horsepower@mail.ru

**И. В. Томашева** – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и методики их преподавания, Армавирский государственный педагогический университет, itoma07@rambler.ru

**Information about the authors**

**E. P. Kovalevich** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Armavir State Pedagogical University, 600horsepower@mail.ru

**I. V. Tomasheva** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Armavir State Pedagogical University, itoma07@rambler.ru

*Статья поступила в редакцию 21.11.2022; одобрена после рецензирования 15.12.2022; принята к публикации 30.12.2022.*

*The article was submitted 21.11.2022; approved after reviewing 15.12.2022; accepted for publication 30.12.2022.*



Методическая статья

УДК 81:378(075)

## Разработка дисциплины «Академический английский язык (Academic English)» для магистров российских вузов

*Наталья Николаевна Николаева*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, Москва, Россия

*Аннотация.* В статье описываются основные цели, задачи и планируемые результаты освоения дисциплины «Академический английский язык (Academic English)» в неязыковом вузе. На примере реализации этой дисциплины в Московском государственном техническом университете им. Н. Э. Баумана (МГТУ им. Н. Э. Баумана) предлагаются варианты модульного представления учебного материала курса, а также способы и формы осуществления методологической организации учебных занятий с магистрами. Ставятся вопросы о теоретической и практической целесообразности введения этой дисциплины в общую систему подготовки магистров, обучающихся по направлению 45.04.02 Лингвистика, а также анализируется учебное пособие, созданное автором статьи в рамках преподавания дисциплины и ее методическом обеспечении. Автор приглашает коллег к дискуссии о проблемах обучения академическому английскому языку в российских вузах.

*Ключевые слова:* академический дискурс, академический английский язык, разработка дисциплины, формирование навыков устной и письменной речи.

*Для цитирования:* Николаева Н. Н. Разработка дисциплины «Академический английский язык (Academic English)» для магистров российских вузов // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 137–144.

Methodical article

## Development of master's degree discipline “English for Academic Purposes” at Russian university

*Natalja N. Nikolaeva*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia

*Abstract.* The article describes the main goal, objectives, and planned results of developing the discipline “English for Academic Purposes” at a non-linguistic Russian university. Based on the discipline's implementation at Bauman Moscow State Technical University (BMSTU) we offer some options for modular presentation of the course material, as well as methodological approaches and forms of organizing the postgraduate students training. We also consider the theoretical and practical implacability of introducing this discipline into the general postgraduate students of Linguistics training. The study book created by the author of the article within the framework of teaching the discipline and its methodological support is analyzed. The author invites colleagues to discuss the problems of teaching academic English in Russian universities.

*Keywords:* academic discourse, English for Academic Purposes, discipline development, mastering of oral and written speech skills.

*For citation:* Nikolaeva N. N. Development of master's degree discipline “English for Academic Purposes” at Russian university. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 137–144. (In Russ.)

**Введение.** Выразительное, лаконичное, точное и стилистически корректное изложение мыслей на академическом английском языке в научном дискурсе, верное использование языковых средств в процессе письменной и устной коммуникации с учетом современных, быстро меняющихся общественно-политических реалий функционирования английского языка как языка глобального общения свидетельствуют об умении исследователя доносить свои идеи до международной аудитории и говорить об его способностях не меньше, чем научные достижения. Этому умению необходимо планомерно и целенаправленно учиться, в связи с чем дисциплина «Академический английский язык (Academic English)» является актуальным курсом, способствуют плодотворной коммуникации ученых и продвижению их научных достижений во всем мире [1; 2; 5; 6; 14]. Подобранные и специально разработанные для целей курса современные и аутентичные учебные материалы, представленные в виде учебного пособия, способствуют эффективному внедрению важнейшей составляющей университетского образования – формированию и развитию коммуникативных компетенций в структуре профессиональной компетентности кадров высшей квалификации. Эта дисциплина подготовлена и успешно апробируется автором статьи в группах магистров первого курса Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана (НИУ) (МГТУ им. Н. Э. Баумана), обучающихся по направлению 45.04.02 Лингвистика (уровень магистратуры) в 2019–2023 гг.

Цель дисциплины состоит в достижении результатов обучения, предусмотренных основной профессиональной образовательной программой, которые направлены на комплексное формирование и развитие у магистров иноязычной коммуникативной компетенции,

реализующейся в способности применять современные коммуникативные технологии на английском языке для академического и профессионального взаимодействия в устной и письменной форме; логично, аргументированно и ясно строить англоязычную речь, готовить и редактировать тексты научно-технических статей, публично представлять результаты работы на международных конференциях.

Поставленная цель реализуется в основных задачах обучения: овладение магистрами современными коммуникативными технологиями, методами и способами академического и профессионального взаимодействия на русском и английском языках; осознание особенностей англоязычного научного дискурса, понимание и выявление различий в языковых академических картинах мира у представителей русскоязычной и англоязычной культур; освоение обучаемыми специализированного англоязычного языкового материала, в том числе, специальной лексики, терминологии, усложненных грамматических и синтаксических структур, использующихся в научном дискурсе; совершенствование навыков чтения, анализа и перевода академических текстов на английском языке с целью получения, интерпретации и воспроизведения профессионально значимой информации; дальнейшее развитие навыков говорения и аудирования, ориентированных на коммуникацию в научно-профессиональной сфере, в т. ч. навыков публичного выступления и ведения публичной дискуссии; формирование навыков академической письменной речи, включая правила и закономерности личной и деловой письменной коммуникации.

Теоретическая и практическая значимость дисциплины определяется тем, что формируемые знания, умения и навыки пригодятся магистрам как будущим ученым, преподавателям вуза,

аспирантам, специалистам, чья профессиональная деятельность связана с письменной и устной коммуникацией в англоязычной академической среде. В связи с тем, что в современном мире широко распространено взаимодействие научных и деловых проектов, осуществляемых на английском языке, полученные навыки магистры смогут в дальнейшем применить в любой из интересующих их сфер профессиональной деятельности.

**Планируемые результаты обучения.** Иностранный язык в системе современного высшего образования занимает особое место в силу своих социальных, познавательных и развивающих функций, является важным средством общения, познания и расширения границ мира. Новая социально-экономическая и политическая ситуация обуславливает повышение внимания к языковой подготовке обучающихся, особенно это относится к владению академическим английским языком, функционирующим в глобальном научном дискурсе, все более усложняющемся и предъявляющем высокие требования к уровню образованности и лингвистической грамотности ученого [6; 7]. Под термином «Академический английский язык» или «Английский язык для академических целей» – English for Academic Purposes (EAP) – мы понимаем «язык сложных текстов», который представляет собой научный стиль языка, использующийся при написании различных академических работ (эссе, курсовых работ, диссертаций, статей, монографий, докладов, рецензий и т. д.). Именно академическое письмо помогает научиться правильно мыслить, корректно общаться на английском языке в научном дискурсе [3; 5]. Вот как писал академик Д. С. Лихачев о языке научных работ: «По природе своей научный язык резко отличен от языка художественной литературы. Он требует точности

выражения, максимальной краткости, строгой логичности, отрицает всякие “домысливания”. В научном языке не должны “чувствоваться чернила”: он должен быть легким. Язык научной работы должен быть “незаметен”. Если читатель прочтет научную работу и не обратит внимания на то, хорошо или плохо она написана, – значит, она написана хорошо» [4, с. 68]. Это в полной мере относится и к академическому английскому языку как особому функциональному стилю, связанному с научной деятельностью и отражающий особенности теоретического мышления.

На наш взгляд, в результате изучения дисциплины «Академический английский язык (Academic English)» магистр должен овладеть следующими аспектами учебной деятельности.

*Знать:* специфику англоязычной научной картины мира и научного дискурса; базовые понятия и жанровую специфику академического английского языка; современные концепции академической/общенаучной лексики и терминологии; грамматические и функционально-стилистические англоязычные языковые средства, позволяющие составлять эффективные научные тексты на английском языке; базовые принципы и особенности написания основных разделов научной статьи на английском языке; правила речевого поведения в процессе академической коммуникации в соответствии с общепринятыми моральными и этикетными нормами; современные электронные базы данных, каталоги научной информации, ресурсы для редактирования и проверки текстов на заимствования.

*Уметь:* составлять письменные и устные тексты на академическом английском языке и оформлять их в соответствии с правилами и жанрово-стилистическими особенностями, принятыми в научном англоязычном дискурсе; пользоваться современными

цифровыми каталогами и языковыми ресурсами научной информации в онлайн-среде; эффективно использовать научную лексику, терминологию, грамматические структуры и стилистические выразительные средства в научной коммуникации; вести научную коммуникацию с учетом разницы англоязычной и русскоязычной национальных академических культур; пользоваться установленными правилами и законодательством в сфере научного общения.

*Владеть:* приемами эффективной коммуникации в англоязычном научном дискурсе; навыками письменной научной речи на английском языке с учетом всех международных требований и стандартов; навыками устной публичной речи, аргументации, подготовки и выступления с презентацией на английском языке; навыками активного слушания и критического анализа аудиотекстов научного и профессионального содержания.

**Методика проработки и освоения материала модулей.** Написанное и апробируемое автором статьи учебное пособие «Exploring Academic English: For Postgraduate Students of Linguistics = Академический английский язык для магистров направления “Лингвистика”» состоит из трех модулей, глоссария, списка дополнительной и использованной литературы, а также четырех приложений, включающих: *Academic Grammar in Theory* – грамматический справочник по наиболее специфичным нормам функционирования грамматических структур в научном дискурсе; *Academic Writing in Theory* – описание принципов составления англоязычных академических письменных текстов и научных статей; *Texts for Additional Reading, Translating, and Rendering* – дополнительные тексты для самостоятельной проработки тем, включенных в программу дисциплины, реферирования, анализа и перевода, ориентированных

на подготовку к успешной сдаче промежуточной аттестации (экзамена); *Audio Scripts* – тексты аудио- и видеозаписей, необходимых для того, чтобы облегчить магистрам понимание аудиотекста. Для учащихся с недостаточно развитым навыком аудирования они представляются особенно полезными, т. к. помогают снизить уровень стресса и постепенно развить этот навык. В учебном пособии даются ссылки на открытые интернет-ресурсы, где были взяты материалы для аудирования, а также к пособию прилагается отдельный комплект треков (видеоматериалов), которые могут быть использованы офлайн.

Каждый модуль содержит теоретический и практический учебный материал, специально подобранный и разработанный в соответствии с задачами дисциплины и организован по принципам «от общего к частному» и «от простого к сложному».

Первый модуль *English For Postgraduate Students: Introduction To English For Academic And Specific Purposes* вводит магистра в область научного дискурса, специфики академической коммуникации, дает базовые представления о лексике, грамматике, стилистике, структурно-организационных принципах текста и коммуникативных технологиях, использующихся в англоязычной научной среде.

Второй модуль *Language and Communication in Academic Environment* знакомит магистра с принципами научно-исследовательской деятельности на английском языке, особенностями научного мировоззрения, мышления и интерпретации результатов научной работы в англоговорящем глобальном пространстве профессиональной коммуникации. Здесь также рассматриваются прагматические стороны межкультурной коммуникации, критический анализ текстов и переводческие стратегии, ориентированные на нахождение

наиболее адекватных и эквивалентных соответствий в русском и английском языках.

В третьем модуле пособия *Postgraduate Research and Scientific Activity* представлен материал, способствующий практическому овладению магистрами навыками реферирования, аннотирования, составления собственных научных текстов, а также написания и оформления магистерской диссертации на английском языке с учетом международных требований и стандартов. Особое внимание уделяется умению редактировать научные тексты коллег (сокурсников), пользуясь современными информационно-коммуникационными технологиями [11–13; 15; 17].

Структурная организация модулей единообразна во всем пособии и включает разделение материала по 4–5 тематическим блокам (*Units*), в зависимости от количества учебных недель в модуле, состоящем из подразделов *Academic Vocabulary Drilling* (Отработка академической лексики) и *Reading and Speaking in Academic Discourse* (Чтение и говорение в академическом дискурсе). В начале модулей представлен международный словарь академической лексики (*The Academic Word List (AWL)*) [8–10], распределенный на 10 групп от наиболее частотных, общеупотребительных лексических/терминологических единиц до узкопрофессиональных, специфических слов, которые отрабатываются в каждом модуле по 3–4 группы на специальных репродуктивных и продуктивных упражнениях. Таким образом, к концу курса магистры смогут овладеть полным базовым словарем академического английского языка и уверенно осуществлять письменную и устную коммуникацию на международном уровне. Этому же способствует и подраздел *Academic Grammar in Use*, включающий серию коммуникативных упражнений на отработку тех академи-

ческих грамматических структур, которые представляют наибольшую сложность в понимании и употреблении. Подраздел *Academic Listening* содержит задания на практику аудирования научных текстов, их понимание и обсуждение. Необходимо отметить, что текстовый материал пособия состоит из аутентичных неадаптированных текстов, тематика которых полностью отвечает дисциплине «Academic English». Читая, слушая, анализируя и обсуждая тексты на семинарских занятиях под руководством преподавателя, самостоятельно и во время внеаудиторной работы, магистры не только погружаются в специфику англоязычного научного дискурса, познают научный образ мысли, но также приобретают навыки эффективной самостоятельной устной и письменной коммуникации на английском языке. В подразделе *Academic Writing* представлены практические тренировочные задания, с помощью которых магистры смогут последовательно освоить нормы, правила и принципы составления научных текстов: от написания академического эссе до тезисов и статьи.

В пособии даются отдельные задания для самостоятельной, внеаудиторной работы (подраздел *Optional Assignments*), включая задания повышенной сложности, тренировочные лексико-грамматические упражнения на повторение и проработку материалов аудиторных занятий, аналитическое чтение и перевод текстов; предлагаются проверочные задания, тексты и вопросы к ним для контроля усвоения материала модулей и подготовки к текущему контролю (подраздел *Assignments for Self-Evaluation*), а также дополнительная литература, словари, справочники и ссылки на интернет-ресурсы (подраздел *References for Further Study*) с целью дальнейшей проработки материалов модулей [8; 11; 13; 15; 16].

Все учебные материалы рассчитаны на магистров с высоким уровнем владения английским языком, заинтересованных в усовершенствовании своих академических лингвистических знаний, что предполагает серьезную работу магистров над лексикой, терминологией и фразеологией научного дискурса, логико-грамматическими структурами, клише и единицами речевого этикета не только на семинарских занятиях и в процессе подготовки к ним, но и самостоятельно, без контроля преподавателя. Особое внимание следует уделять изучению специфики аннотирования, письма и перевода, связанных с особенностями академического стиля.

**Результаты и их обсуждение.** Реализация дисциплины и апробация учебного пособия на непосредственных занятиях с магистрами в МГТУ им. Н. Э. Баумана продемонстрировали необходимость и целесообразность отработки навыков письменной организации текста на разных уровнях: связь идей в предложении; структурирование абзаца, написание тезиса и его поддержка; построение общей структуры текста и связей между его элементами; написание библиографии. Что касается языковой стороны речи, то наиболее эффективно развиваются следующих навыки: использование требуемого регистра и стиля при письме; использование структур, соответствующих цели письма; употребление коллокаций и стандартных фраз; употребление слов-связок для последовательного изложения идей, их сравнения или контраста, описания причинно-следственных отношений; перифраз. Все эти навыки, как показала практика, необходимы для овладения умениями реферирования и аннотирования текста, написания различных типов эссе, статей, диссертаций и других типов академических текстов, описания процессов и графической информации.

Основными задачами академического аудирования являются прослушивание лекций, презентаций и их конспектирование. Для этих целей важно научить магистров следующим умениям: распознавать структуру устного текста, логические связи и переходы между элементами; понимать значение незнакомых слов по контексту или морфологической структуре; отбирать релевантную информацию из звучащего текста; понимать скрытый смысл сказанного; различать факты и мнения; понимать сокращения и аббревиатуры, численную информацию; предсказывать содержание, опираясь на уже имеющиеся знания; понимать и различать основную информацию и детали.

В рамках дисциплины формируются также стратегии устной речи, важные для академической среды: организация высказывания и использование соответствующих связок для его логического единства; умение задавать вопросы с различными целями (уточнение, просьба повторить или объяснить сказанное, дать дополнительную информацию); учет особенностей аудитории и использование соответствующего регистра при говорении; использование конспекта или плана, риторических техник; умение представлять тему высказывания и последовательно излагать идеи, сравнивать их или противопоставлять; выражение собственного мнения, согласия или несогласия; изложение гипотез; интерпретация графических и табличных данных; описание причинно-следственных отношений. Навык чтения академических текстов связан с большой работой, для чего магистру приходится копировать большой объем пассивной лексики, совершенствовать все виды навыков чтения, иметь представление об организации дискурса, вырабатывать стратегии эффективного чтения, много читать, чтобы развить беглость и автоматизм при чтении.

Развитие языковых навыков в курсе академического английского языка неразрывно связано с расширением общеакадемических навыков, среди которых поиск, оценка, анализ и синтез информации; классификация и категоризация; сравнение и противопоставление; планирование текста, создание чернового варианта, его редактирование и написание чистового варианта; соблюдение заданных рамок и границ; само- и взаимооценка; обратная связь; визуализация и схематизация информации.

**Заключение.** В целом, чтобы вести успешную коммуникацию на английском языке, русскоязычным магистрам необходимо «перепрограммировать мышление», так как принципы англо-

язычного академического дискурса часто значительно отличаются от русскоязычных академических традиций. Это необходимо помнить, занимаясь изучением дисциплины «Academic English». Регулярная и планомерная аудиторная, внеаудиторная, самостоятельная работа магистров, по нашему мнению, приведет к развитию не только академических языковых навыков, но и навыков индивидуального научного творчества, независимой обработки научной информации, а также совершенствованию критического, аналитического и дискурсивного типов мышления, инновационных методов решения поставленных задач.

#### Список источников

1. Антонова М. Б., Бакулев А. В. *Academic Writing in English for Mathematics and Computer Science: Академическое письмо на английском языке: фундаментальная и прикладная математика и компьютерные науки: учебник*. М.: Флинта, 2019. 264 с.
2. Барановская Т. А., Захарова А. В., Поспелова Т. Б. и др. *Английский язык для академических целей. English for Academic Purposes: учебное пособие для вузов*. М.: Юрайт, 2022. 220 с.
3. Ковалева А. Г. *How to write essays (English for Academic Purposes): учебное пособие*. Екатеринбург: УрФУ, 2014. 136 с.
4. Лихачев Д. С. *Письма о добром и прекрасном / отв. ред. С. О. Шмидт*. М.: Наука; СПб.: Logos, 2006. 321 с.
5. Труфанова Н. О., Николаева Н. Н., Иноземцева К. М. *English in Academic Context. Английский язык в сфере академического общения: учебное пособие*. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2019. 132 с.
6. Чернявская В. Е. *Интерпретация научного текста: учебное пособие для вузов*. М.: КомКнига, 2006. 127 с.
7. *English for Academic Purposes: коммуникативная технология обучения английскому языку для академического и профессионального взаимодействия [Электронный ресурс]: учебник / сост. В. В. Доброва, П. Г. Лабзина, С. Г. Меньшенина и др.* Самара: Самарский государственный технический университет, 2020. 157 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/105001.html> (дата обращения: 18.12.2022).
8. *Academic Phrasebank. Useful phrases for academic writing [Электронный ресурс]*. URL: <https://www.phrasebank.manchester.ac.uk/> (дата обращения: 18.12.2022).
9. *Academic Vocabulary (Sandra Haywood at Nottingham) [Электронный ресурс]*. URL: <https://www.nottingham.ac.uk/alzsh3/acvocab/> (дата обращения: 18.12.2022).
10. *Academic Word List. Academic vocabulary from Averil Coxhead in New Zealand [Электронный ресурс]*. URL: <https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/academicwordlist> (дата обращения: 18.12.2022).
11. *Academic.writing (Interdisciplinary perspectives on communication across the curriculum) [Электронный ресурс]*. URL: <http://wac.colostate.edu/aw/> (дата обращения: 18.12.2022).

12. Citation & Referencing. Extensive advice on how and why you refer to the literature, and write a bibliography, is on this site [Электронный ресурс]. URL: <http://www4.caes.hku.hk/acadgrammar/general/argue/citation/frame2.htm> (дата обращения: 18.12.2022).

13. ESL Writing Exercises: Activities, Worksheets, and Ideas [Электронный ресурс]. URL: <https://www.stickyball.net/esl-writing-exercises-and-activities.html> (дата обращения: 18.12.2022).

14. *Fraenkel J. R., Wallen N. E., Hyun H. H.* How to Design and Evaluate Research in Education. New York: San Francisco State University, 2012. 710 p.

15. Grammar Checker: Check Grammar Here [Электронный ресурс]. URL: [https://grammarchecker.io/?utm\\_source=adwords&utm\\_medium](https://grammarchecker.io/?utm_source=adwords&utm_medium) (дата обращения: 18.12.2022).

16. Plagiarism Checker by Grammarly [Электронный ресурс]. URL: <https://www.grammarly.com/plagiarism-checker> (дата обращения: 18.12.2022).

17. Results/Findings and Interpretation [Электронный ресурс]. URL: <http://www4.caes.hku.hk/acadgrammar/report/repProc/sections/results/two2-4.htm> (дата обращения: 18.12.2022).

### Информация об авторе

**Н. Н. Николаева** – кандидат филологических наук, доцент кафедры Л2 «Английский язык для приборостроительных специальностей», Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, [nnn55n73@mail.ru](mailto:nnn55n73@mail.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4884-2971>

### Information about the author

**N. N. Nikolaeva** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department L2 “English for Industrial Engineering”, Bauman Moscow State Technical University, [nnn55n73@mail.ru](mailto:nnn55n73@mail.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4884-2971>

*Статья поступила в редакцию 19.12.2022; одобрена после рецензирования 25.12.2022; принята к публикации 30.12.2022.*

*The article was submitted 19.12.2022; approved after reviewing 25.12.2022; accepted for publication 30.12.2022.*



Методическая статья

УДК 80 (075.8)

## Задание «Вызов себе» как способ работы со страхом публичных выступлений

Светлана Петровна Хорошилова<sup>1</sup><sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос влияния задания «Вызов себе» на преодоление обучающимися страха публичных выступлений во время работы на курсе «Ораторское мастерство» на факультете иностранных языков. Реализация механизма прямого речевого воздействия на человека осуществляется за счет разрешения внутренних противоречий, присущих психологии анализируемого явления. Одним из последствий разрешения этих противоречий выступает так называемый страх сцены или страх публичных выступлений. Автор описывает организацию опытно-экспериментальной работы со студентами четвертого курса факультета иностранных языков и приводит результаты проведенного исследования. По результатам анкетирования испытуемых и анализа предоставленной ими обратной связи по курсу автор приходит к выводу, что большинство студентов заинтересованы в получении дальнейшего опыта работы с заданием «Вызов себе» и высоко оценили использование этого задания в учебном процессе по дисциплине «Ораторское мастерство» при работе со страхом публичных выступлений.

*Ключевые слова:* страх публичных выступлений, речевое воздействие, риторическая компетенция, анкетирование, обратная связь.

*Для цитирования:* Хорошилова С. П. Задание «Вызов себе» как способ работы со страхом публичных выступлений // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 145–151.

Methodical article

## The task «Challenge yourself» as a means to work with the fear of public speaking

Svetlana P. Khoroshilova<sup>1</sup><sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The article deals with the question of the influence of the task «Challenge Yourself» on overcoming the fear of public speaking by students while working on the Public Speaking course at the Faculty of Foreign Languages. The implementation of the mechanism of direct speech influence on a person is carried out by resolving internal contradictions inherent in the psychology of the analyzed phenomenon. One of the consequences of resolving these contradictions is the so-called stage fright or the fear of public speaking. The author describes the organization of experimental work with fourth-year students and provides the results of the study. Based on the results of the survey of the subjects and the analysis of their feedback on the course, the author comes to conclusion, that most students are interested in gaining further experience with the task «Challenge Yourself» and highly appreciated the use of this task in the educational process in the discipline Public Speaking when working with the fear of public speaking.

*Keywords:* fear of public speaking, speech impact, rhetorical competence, questionnaire, feedback.

*For citation:* Khoroshilova S. P. The task «Challenge yourself» as a means to work with the fear of public speaking. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 145–151. (In Russ.)

В современном мире роль речевого воздействия на аудиторию в условиях публичных выступлений неуклонно растет. Успешная межличностная коммуникация в публичной ситуации становится залогом эффективного взаимодействия между людьми, обеспечивает надежный фундамент для профессионального и личностного роста индивида. Особую актуальность это приобретает для педагогического образования. Безусловно, хороший педагог – это прежде всего специалист в своей области. Но если он не обладает развитой риторической компетенцией, испытывает трудности с изложением своих мыслей перед академической аудиторией, то, к сожалению, мы не можем говорить о высококвалифицированном специалисте. Поэтому, на наш взгляд, необходимо включать в учебные планы педагогических специальностей дисциплины, направленные на развитие у студентов навыков и умений публичных выступлений.

Задача развития риторической компетенции у обучающихся не проста, и связано это прежде всего с психологической природой речевого воздействия человека. Реализация механизма прямого речевого воздействия на человека осуществляется за счет разрешения внутренних противоречий, присущих психологии анализируемого явления [8]:

1) наличия двух объектов деятельности – действительности во всем ее многообразии и аудитории;

2) противоречия между тщательной подготовкой выступления, с одной стороны, и его устным представлением в конкретной аудитории, требующим определенной импровизации – с другой;

3) противоречия между внешней формой проявления устной публичной речи – монологом, и особенностями коммуникативной ситуации, которые требуют взаимодействия (диалога) со слушателями;

4) с одной стороны, труд оратора индивидуален, субъективен, с другой – так как он реализуется только через взаимодействие с аудиторией, он в какой-то степени объективизируется и становится полукommunikативным творчеством на коммуникативной фазе.

Одним из последствий разрешения этих противоречий выступает так называемый страх сцены или страх публичных выступлений. В зарубежных и отечественных источниках по этой проблематике можно встретить разные термины, которые используются для описания этого явления [3; 4; 7; 10].

Пейрафобия (греч. *peira* – испытание, проба, *phobos* – страх) – боязнь публичного выступления, произнесения речи, сдачи экзамена.

Глоссофобия (греч. *glossa* – язык, речь, *phobos* – страх) – страх перед речью, страх общаться вообще или с незнакомыми людьми, боязнь публичных выступлений.

Топофобия (греч. *topos* – место, *phobos* – страх) – страх определенного места, боязнь сцены, публичных выступлений.

В любом случае все предлагаемые термины, описывающие изучаемое явление, подразумевают наличие иррационального страха (фобии) выступать на публике [2]. В Большом психологическом словаре «страх» трактуется как «физиологический и эмоциональный ответ центральной нервной системы на серьезную угрозу благополучию человека» [1], а также «состояние возбуждения, напряжения или опасения, вызванное неким определенным обстоятельством» [1]. Существуют вполне определенные физиологические реакции нашей нервной системы на ситуацию публичных выступлений, которые у многих ассоциируются с состоянием крайней опасности. Исследования показывают, что люди часто боятся мысли о произнесении речи больше, чем мысли

о смерти, что, безусловно, свидетельствует о серьезности этой ситуации [6]. Чтобы преодолеть эту проблему, мы должны понять, что боязнь публичных выступлений естественна, от нее страдают многие люди. Мы легко можем описать симптомы страха сцены, так как они знакомы каждому из нас в той или иной степени: головная боль, расстройство желудка, сухость во рту, холодные руки, потные ладони, писклявый голос, головокружение, учащенное сердцебиение, одышка, покрасневшее лицо, дрожащие ноги и ряд других. Причины страха сцены носят психологический характер [5]. Большинству людей не нравится, когда их оценивают. Им также не нравится мысль о том, что им придется открыться перед аудиторией, или о том, что другие будут рассматривать их слишком пристально. Главным же образом, многим ораторам не хватает уверенности в том, что у них есть сказать что-то стоящее, что они могут сказать это хорошо, и что они будут нравиться людям, пока они это говорят. Уверенность – это то состояние, которое заставляет аудиторию воспринимать оратора всерьез. Но проблема в том, что уверенность в ситуации публичного выступления легко описать в статье, но гораздо труднее почувствовать на самом деле, готовясь к выступлению. Чтобы начать двигаться в нужном направлении, необходимо разобраться с теми неверными представлениями о ситуации публичного выступления, которые укоренились в нашем сознании. Это наши представления об аудитории, о цели нашего выступления и о нас самих.

Выступающие часто предполагают, что аудитория «видит, как дрожат их ноги» или «все в комнате смотрят на капельку пота, выступившую на кончике их носа». К сожалению, поскольку страхи накапливаются, они могут нарастать и множиться по мере произнесения речи. У оратора может сложиться впе-

чатление, что аудитория намного умнее его, видит все, что он делает неправильно, и отмечает каждую незначительную оплошность или заикание. Однако Майкл Мотли [10] в своем исследовании доказал, что многие страхи перед выступлением просто не имеют под собой серьезных оснований. Он показывает, что аудитория часто не подозревает о нервозности оратора. Кроме того, аудитория проигнорирует или простит любую ошибку или неловкость, если почувствует, что выступающий искренен и заинтересован в общении с аудиторией.

Оратор должен рассматривать свое выступление как возможность поделиться чем-то ценным, возможность устно общаться с людьми, которые ему небезразличны. Речь оратора перед аудиторией – это не голливудское шоу, это продолжение личности оратора, его чувств, симпатий и антипатий. Речь оратора – это не какое-то инопланетное существо, которого нужно бояться, или враг, от которого нужно убегать. Это понимание создает правильное восприятие ситуации публичного выступления.

И, наконец, если оратору не хватает уверенности в себе, то логично предположить, что ему не будет хватать уверенности в своих собственных словах. Чтобы избежать этого, при работе со страхом публичных выступлений необходимо, во-первых, признать свою собственную ценность; во-вторых, не бояться совершать ошибки, потому что любому человеку свойственно ошибаться, и это нормально; в-третьих, важно развивать у обучающихся умения самоконтроля и рефлексии, чтобы они могли учиться на своих ошибках.

Учитывая вышеизложенное, нами было принято решение провести опытно-экспериментальное исследование, результаты которого представлены в нашей статье. Цель исследования: изучение вопроса влияния задания «Вызов

себе» (*Challenge*), которое студенты факультета иностранных языков выполняют на курсе «Ораторское мастерство», на преодоление ими страха публичных выступлений. Для этой цели по окончании обучения на курсе нами было проведено анкетирование студентов с использованием ресурса Гуглформы, а также был задействован механизм обратной связи по пройденному курсу на официальном сайте университета<sup>1</sup>, LMS-платформе, на которой у каждого преподавателя есть своя веб-страница, для организации работы с зарегистрированными в системе пользователями. Все ответы респондентами были предоставлены анонимно, после выставления им итоговых оценок по дисциплине «Ораторское мастерство». Участники эксперимента выполняли задания онлайн, в свое свободное время.

Описание организации опытно-экспериментальной работы. Эксперимент был проведен на базе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» в 2022 г. Участниками эксперимента стали обучающиеся 4 курса ФИЯ, которые изучали курс «Ораторское мастерство» в течение одного семестра. Курс изучается на английском языке. Цель курса:

– дать студентам фундаментальные знания об основных концепциях устной публичной коммуникации на английском языке;

– развить и закрепить навыки сбора, оценки, организации и произнесения информации в интересной и содержательной форме.

Всего в эксперименте приняли участие студенты двух учебных групп в количестве 35 человек. В ходе экспериментальной работы обучающиеся в течение 10 недель один раз в неделю выполняли задание «Вызов себе» с це-

лью проработать свои социальные фобии. Они должны были покинуть «зону комфорта», чтобы сделать свои собственные «открытия». Приведем ниже задание, как оно изложено в нашем учебном пособии «Уроки ораторского мастерства» [9].

Task «Challenge»

Step 1. If you have a strong fear of public speaking, you probably have some strong musts, like:

“I must not make a fool of myself”

“I must not humiliate myself”

“I must always be approved of by anyone I talk to”

So here are some examples of how to change your strong musts:

1. Initiate a one-on-one conversation with your teacher/superior about something inconsequential.

2. Speak up in a small meeting at work/ University (2 or 3 people).

3. Ring a wrong number on purpose and say “I’m sorry, I seem to have dialled the wrong number.”

4. Ask for change in a shop.

5. Initiate a one-on-one conversation with your teacher/superior asking for feedback on your performance.

6. Ask for change in a shop which has a sign “No change given.”

7. Initiate a one-on-one conversation that you’ve been putting off.

8. Speak up in a slightly larger meeting at work/ University.

9. Go on a holiday alone.

10. Initiate a one-on-one conversation with your teacher to explain an idea that you have about how processes could be improved at the lesson.

11. Go to a social event with a friend and initiate a conversation with one person you don’t know.

12. Go to a social event without a friend and initiate a conversation with one person you don’t know.

Step 2. These are just examples to inspire you. Make yourself your own list

<sup>1</sup> Преподаватели университета [Электронный ресурс] // Новосибирский государственный педагогический университет. URL: [prepod.nspu.ru](http://prepod.nspu.ru) (дата обращения: 15.12.2022).

because we're all different in terms of what we find most frightening. Once you've made yourself the list, rate each challenge according to how hard you think it will be for you. Then put the list in order, starting with the easiest challenge through to the hardest.

Step 3. Commit yourself to a schedule to complete these challenges, it could be one a day, or one a week. Expect to feel fear as you approach these tasks. Part of the learning is that you can handle feeling the symptoms of fear. It's helpful to share what you're planning with a friend, so that they can both support you and keep you accountable.

It is possible to overcome the fear of public speaking (note: it won't go away altogether!). Overcoming this barrier and being able to speak up when you want to, will make a difference to your career and to your personal life.

После выполнения каждого «вызова себе» студент должен был написать или записать на видео свой рассказ об этом событии, который затем он размещал на специально созданном для этой цели форуме своей группы на сайте<sup>2</sup>. Студенты должны были соблюдать строгий дедлайн для публикации своих рассказов на форуме. Пост следовало сделать не позже 21:00 накануне аудиторного занятия, так как форум – это интерактивная технология и предполагает взаимное общение (комментирование) между участниками курса. На последующем занятии обсуждалось выполнение задания «Вызов себе», рассказы студентов слушались в разных форматах и режимах работы. Постепенно, в течение 10 недель выполняя все более сложные вызовы себе, а затем анализируя и проговаривая их в виде рассказа на последующем занятии, студенты проработы-

вали свои укоренившиеся ошибочные представления о себе, окружающих людях и социальных ситуациях. Работа с этими тремя составляющими помогает решать проблему страха публичных выступлений.

После завершения обучения на курсе «Ораторское мастерство», получения итоговых оценок, студенты анонимно заполнили анкету на платформе Гугл-формы, в которой они должны были ответить на вопросы, связанные со страхом публичных выступлений и оценить влияние задания «Вызов себе» на преодоление страха публичных выступлений на занятиях по курсу.

Описание результатов. Согласно нашим данным, 81 % испытуемых боялись выступать перед аудиторией до курса «Ораторское мастерство», из них 46 % оценивали уровень своего страха как максимальный по четырехбалльной шкале Лайкерта. На вопрос «Стали ли вы меньше бояться выступать перед аудиторией после курса “Ораторское мастерство”?» положительно ответили 94 % опрошенных, при этом максимальную степень страха публичных выступлений в этой части не отметил никто из студентов. Напротив, подавляющее большинство респондентов (57 %) описали свой уровень страха сцены как минимальный в отличие от начала курса, где только 7 % обучающихся считали, что они имеют очень слабовыраженный страх публичных выступлений. При ответе на вопросы о влиянии задания «Вызов себе» в работе со страхом сцены на курсе «Ораторское мастерство» мы получили 91 % положительных ответов, при этом 69 % испытуемых при оценке эффективности задания «Вызов себе» оценили ее как максимальную, а 22 % – как высокую.

В дополнении к анкетированию нами был использован механизм предоставления студентами обратной связи по всему курсу «Ораторское мастерство». Студенты должны были назвать и про-

<sup>2</sup> Преподаватели университета [Электронный ресурс] // Новосибирский государственный педагогический университет. URL: [prepod.nspu.ru](http://prepod.nspu.ru) (дата обращения: 15.12.2022).

комментировать три самых успешных, на их взгляд, момента в курсе и три момента, которые могут быть улучшены преподавателем в дальнейшем:

1. *List three areas of the course that you believe were the most effective. Give details.*

2. *List three areas of the course that in your opinion could have been better. Give details.*

Мы получили следующий результат: 90 % студентов дали положительные комментарии по заданию «Вызов себе», при этом это задание называлось, как правило, первым или вторым из трех возможных. Студенты утверждали, что задание помогло им преодолеть страх публичных выступлений, они стали смелее и увереннее, и многие не собираются останавливаться на достигнутом. Отрицательная обратная связь и рекомендации по улучшению задания «Вызов себе» были даны только двумя студентами, что составило 5,7 % от общего числа участников курса. Следует отметить, что эти студенты в целом высоко оценили задание, но указали на тот факт, что на занятии не всегда хватало времени, чтобы все могли представить и обсудить подробнее все рассказы по заданию «Вызов себе», хотя респонден-

ты признавали тот факт, что с рассказом можно было ознакомиться на форуме. Кроме того, было высказано мнение, что не всегда у обучающихся хватало времени на выполнение этого задания и из-за этого страдало качество.

Подводя итоги нашего исследования, можно утверждать, что большинство студентов заинтересованы в получении дальнейшего опыта работы с заданием «Вызов себе» и высоко оценили использование этого задания в учебном процессе по дисциплине «Ораторское мастерство» при работе со страхом публичных выступлений. Анализ обратной связи от студентов и применение цифровых ресурсов помогли преподавателю модифицировать задание, трансформируя его в гибридную технологию, нацеленную на работу со страхом публичных выступлений и развитие умений рассказывания историй в аудитории и на форуме. Исследование подтвердило нашу гипотезу о том, что задание «Вызов себе» оказывает положительное влияние на преодоление страха публичных выступлений, развивает риторическую компетенцию студентов, повышает их уровень вовлеченности в освоении дисциплины.

#### Список источников

1. Страх [Электронный ресурс] // Большой психологический словарь. URL: <https://psychological.slovaronline.com/search?s=страх> (дата обращения: 29.11.2022).
2. Дувалина О. Н., Ермачкова С. О. Исследование страха публичных выступлений: причины и методы борьбы с ним // Образование и наука в России и за рубежом. 2019. № 5 (53). С. 432–436.
3. Зайцева Е. А., Нурждин А. В. Как преодолеть страх публичного выступления: рекомендации для начинающих ораторов // Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики: материалы XV Международной научно-практической конференции. Тольятти: Волжский университет имени В. Н. Татищева, 2018. С. 290–295.
4. Лихачева О. Н., Павлова А. А. Пути преодоления страха перед публичным выступлением // Заметки ученого. 2022. № 6. С. 168–171.
5. Мясникова О. В. Изучение языкового барьера у студентов естественных факультетов при публичных выступлениях на иностранном языке // Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. 2019. № 8. С. 137–148.
6. Симончук Е. Р. Страх публичных выступлений: причины и возможные пути преодоления // Язык. Культура. Общество: материалы заочной межвузовской научно-прак-

тической конференции. СПб.: Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2021. С. 171–178.

7. *Сменова А. Н.* Проявление волнения, страха и тревожности при публичных выступлениях студентов // Студенческая наука и XXI век. 2019. Т. 16, № 1-2 (18). С. 440–442.

8. *Хорошилова С. П.* Психологическая природа эффективности речевого воздействия на человека. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. 102 с.

9. *Хорошилова С. П.* Уроки ораторского мастерства: учебно-методическое пособие для вузов по направлению «Педагогическое образование». Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. 138 с.

10. *Motley M.* Common flaws in contemporary empirical communication research: A research editorial // Western journal of speech communication. 2009. № 50 (3). DOI:10.1080/10570318609374236

### **Информация об авторе**

**С. П. Хорошилова** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, cvx69@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5313-469X>

### **Information about the author**

**S. P. Khoroshilova** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of the English Language, Novosibirsk State Pedagogical University, cvx69@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5313-469X>

*Статья поступила в редакцию 21.12.2022; одобрена после рецензирования 25.12.2022; принята к публикации 30.12.2022.*

*The article was submitted 21.12.2022; approved after reviewing 25.12.2022; accepted for publication 30.12.2022.*

Научная статья

УДК 378.4

## Компетенция делового общения. Понятие. Сущность

*Светлана Юрьевна Берсанова*<sup>1</sup><sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье освещается профессиональная подготовка будущих переводчиков китайского языка. В составе профессиональной компетентности лингвиста-переводчика, установленной федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, выделяется понятие компетенции делового общения, описывается ее место в составе компетентности, раскрывается содержание и принципы, способствующие ее развитию. Описываются входящие в состав компетенции делового общения лингвистическая, коммуникативная и культурологическая субкомпетенции, дается характеристика формирующихся в ходе их развития знаний, умений и навыков.

*Ключевые слова:* китайский язык, профессиональная компетентность, лингвист-переводчик, язык делового общения, субкомпетенции, компетенция делового общения.

*Для цитирования:* Берсанова С. Ю. Компетенция делового общения. Понятие. Сущность // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 152–156.

Original article

## The competence of business communication. The definition and essence

*Svetlana Y. Bersanova*<sup>1</sup><sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The paper highlights the professional training of students, - future Chinese-Russian translators. As part of the professional competence of a linguist-translator, established by the federal state educational standard of higher education, the concept of competence of business communication is distinguished, reveals its content and its developing principles, describes the linguistic, communicative and cultural subcompetencies included in the business communication competence, the characteristic of knowledge, skills and abilities formed during their development is given.

*Keywords:* Chinese language, professional competence, Chinese-Russian translator, the language of business communication, subcompetences, the competence of business communication.

*For citation:* Bersanova S. Y. The competence of business communication. The definition and essence. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 152–156. (In Russ.)

Деятельность квалифицированных переводчиков зачастую включает в себя не только выполнение самих переводов, но и редактирование текстов, управление проектами, решение различных внешнеэкономических задач. Однако уровень профессионально-ориентированной подготовки переводчиков китайского языка не в полной мере обеспечивает выполнение подобных запросов

рынка и не удовлетворяет требованиям работодателя. Поэтому необходимо целенаправленное формирование компетенции делового общения на китайском языке у будущих переводчиков-китайистов. В статье речь пойдет о том, что представляет собой эта компетенция, что входит в ее состав, на каких принципах основывается ее формирование.

© Берсанова С. Ю., 2023



Под профессиональной компетенцией лингвиста-переводчика В. Н. Комиссаров понимает интегративную характеристику специалиста, включающую владение языковой, коммуникативной, текстообразующей, технической компетенциями [1, с. 407], а также наличие личностных характеристик, необходимых переводчику для успешного выполнения профессиональных задач [2, с. 320].

Сущность и содержание профессиональной компетентности лингвиста-переводчика определяется федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования [12, с. 9]. В соответствии с ним, у выпускника, проходившего обучение по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, должны быть сформированы универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Их содержание отражено в соответствующем документе [12, с. 11]. В статье мы обратим внимание на профессиональную компетенцию, в состав которой, помимо компетенций, установленных федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (способность логически верно понимать устную и письменную речь; способность к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания; способность воспринимать иноязычную речь и порождать связные высказывания на изучаемом иностранном языке в устной и письменной формах (аудирование и чтение, говорение и письмо) в соответствии с языковой нормой; способность проводить многоаспектный лингвистический анализ текстов/дискурсов), мы включили компетенцию делового общения [14, с. 58].

Под компетенцией делового общения мы, вслед за А. А. Сверкуновой, понимаем интегративное свойство личности, обеспечивающее возможность эффективного общения на иностран-

ном языке в деловой сфере [7, с. 224]. Компетенция представляет собой владение основами делового общения на иностранном языке в устной и в письменной формах, специальной лексикой, характерными грамматическими и синтаксическими структурами, культурными особенностями страны изучаемого языка и основами делового этикета [6, с. 75–80].

Владение основами делового общения в устной форме подразумевает владение навыками диалогических высказываний на темы, связанные с официально-деловым стилем языка, например, встреча/проводы бизнес-партнера; обсуждение цены товара/специфики поставки и других условий сделки; собеседование при приеме на работу; посещение банков, различных государственных органов и т. д. [5, с. 36–41].

Владение основами делового общения в письменной форме определяется особенностями официально-делового стиля письменного китайского языка, которые включают в себя особенности ведения бизнес-переписки, основные принципы составления контрактов и договоров различной направленности [10, с. 286].

Для эффективного формирования компетенции делового общения необходимо учитывать принципы, способствующие ее развитию. Среди них:

1) принцип профессиональной направленности – предполагает использование материалов, информации, установок, представляющих профессиональную значимость для обучаемых, благодаря чему растет интерес к предмету, обеспечивается благоприятная «рабочая» атмосфера на занятиях, повышается учебная мотивация;

2) принцип толерантности – обуславливает необходимость развития непредвзятого отношения к представителям культур, отличных от родной, преодоления культурного барьера;

3) принцип реализма – проявляется в адекватном понимании и восприятии информации, необходимой для формирования компетенции делового общения;

4) принцип соответствия воспитательным задачам – определяет соответствие обучения поставленным в ходе учебно-воспитательного процесса воспитательным задачам (воспитание толерантной, поликультурной личности лингвиста-переводчика) [3, с. 98].

Состав компетенции делового общения определяется рядом субкомпетенций: лингвистической, коммуникативной, и культурологической. Субкомпетенции состоят из соответствующих знаний, умений и навыков.

Лингвистическая субкомпетенция подразумевает следующие знания: владение лексикой, грамматикой, фонетикой, фразеологией китайского языка на таком уровне, который позволяет осуществлять деловую коммуникацию. Лингвистическая субкомпетенция включает в себя следующие умения:

- распознавать и употреблять в устных и письменных высказываниях основные термины и характерные лексические единицы;

- умение подобрать верный термин, в том числе и из вэньяня;

- умение выявлять, переводить, применять на практике грамматические или синтаксические модели делового языка, знать их эквивалент в разговорном стиле;

- понимать информацию, различать главное и второстепенное, сущность и детали в текстах профессионально-деловой тематики в рамках изученных тем.

Лингвистическая субкомпетенция включает в себя следующие навыки:

- осуществление письменного перевода документов и текстов деловой направленности;

- осуществление устного перевода базовых фраз деловой направленности;

- извлечение необходимой информации из источников на китайском языке.

Неотъемлемой частью компетенции делового общения является коммуникативная субкомпетенция, с опорой на которую осуществляется межличностная коммуникация на иностранном языке и достигаются поставленные в ходе делового общения цели. Коммуникативная субкомпетенция включает в себя следующие знания [9, с. 108–112].

- владение нормами и правилами оформления деловой коммуникации в устной и письменной формах, принятыми в стране изучаемого языка;

- правила коммуникативного поведения в ситуациях международного профессионально-делового общения.

Сформированность коммуникативной субкомпетенции подтверждается умением использовать полученные знания для осуществления коммуникации между носителями двух разных языков и культур [8, с. 52–55].

Коммуникативная субкомпетенция предполагает владение навыком осуществления деловой коммуникации в письменном и в устном видах.

Культурологическая субкомпетенция является важной составляющей компетенции делового общения. Осуществляя перевод (устный и письменный), лингвист обязательно учитывает культурные особенности представителей страны языка, на который выполняется перевод. Культурологическая субкомпетенция подразумевает знание особенностей китайского этикета, культуры, норм поведения, делового общения. Эти знания являются важной составляющей переговоров с китайцами, ведь менталитет представителей этой азиатской страны разительно отличается от европейского, что напрямую отражается на деловых отношениях. Межкультурная коммуникация, осуществляемая в некорректной форме, оказывает негативное влияние на успех деловых переговоров, портит

впечатление о переводчике и ставит под сомнение его профессиональную компетентность. Соблюдение этических норм особенно важно для представителей китайской культуры, в которой понятие «ритуал» играет одну из ключевых ролей при общении, в том числе и на официально-деловом уровне [16, с. 46].

Культурологическая субкомпетенция включает в себя общекультурные и поведенческие знания страны изучаемого языка и предполагает умение понимать и адекватно реагировать на поведение представителя иной культуры, а также формирует навык осуществления коммуникации с учетом культурологических особенностей носителей 2-х разных культур [4, с. 154–160].

Помимо описанных субкомпетенций, важной составляющей компетенции делового общения являются личностные качества, необходимые для решения практических задач, возникающих в процессе деятельности лингвиста-переводчика на профессиональном уровне [15, с. 161]. Специалист высокого класса должен обладать стрессоустойчивостью, уметь поддерживать положительный настрой и общую атмосферу диалога носителей разных языков; обладать физической и психической выносливостью, иметь внутреннюю мотивацию и желание перманентно учиться и развиваться, быть доброжелательным и положительно настроенным, получать удовольствие от деятельности; уметь адекватно оценивать свои достоинства

и недостатки, а также продукт перевода. Все эти качества можно и нужно оттачивать в процессе обучения, однако многое зависит от эмоционально-психологической предрасположенности студента [11, с. 95].

Компетенция делового общения является важной составляющей компетентности выпускника лингвиста-переводчика и необходима для осуществления профессиональной деятельности на высоком уровне [13, с. 193].

Целесообразность формирования этой компетенции обусловлена потребностью поиска научно обоснованных путей улучшения результатов подготовки будущих переводчиков, изучающих китайский язык.

Деловая переписка, бизнес-этикет, манера поведения, приветственные условности и фразы, а также многое другое – все это является показателем сформированности компетенции делового общения, свидетельствующей об уровне профессионализма переводчика, который, в свою очередь, влияет на ход и успешность переговоров. Благодаря развитой компетенции делового общения, вчерашние выпускники языковых факультетов имеют представление об официально-деловом стиле речи и внешнеэкономической коммуникации, что придает им уверенности в поиске работы, облегчает установление начальных деловых контактов с носителями языка.

#### Список источников

1. *Комиссаров В. Н.* Современное переводоведение: учебное пособие / под ред. Д. И. Ермоловича. М.: Р. Валент, 2014. 407 с.
2. *Костина Е. А.* Развитие социокультурного компонента профессиональной компетентности будущего учителя в общеобразовательном процессе вуза (на материале интегрированного курса «Английский язык и страноведение»): дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2006. 215 с.
3. *Макаренко Л. А., Соболева Ж. С.* Особенности обучения иероглифике китайского языка в педагогическом вузе // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2021. Т. 15. С. 215–220.
4. *Папуша О. В.* Особенности речевой коммуникации с жителями Китая [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы культуры речи: сборник научных статей / отв.

ред. И. С. Папуша. М.: Изд-во МГОУ, 2019. С. 154–160. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39235827> (дата обращения: 02.11.2022).

5. Петров А. Ю., Губарева О. Н. Сущность ключевых компетенций в допрофессиональном и профессиональном образовании // Педагогика высшей школы. 2011. № 5. С. 36–41.

6. Руженцева Н. Б. Комплексное дидактическое представление речевой межкультурной коммуникации «Россия-Китай» [Электронный ресурс] // Филологический класс. 2017. № 4 (50). С. 75–80. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32294515> (дата обращения: 02.11.2022).

7. Сверкунова А. А. Формирование коммуникативной компетенции посредством корректного употребления обращений в современном китайском и английском языках [Электронный ресурс] // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе: сборник научных трудов. Хабаровск: Изд-во ТОГУ, 2019. С. 223–227. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37529212> (дата обращения: 03.11.2022).

8. Сивицкая Л. А. Реализация компетентного подхода в высшей школе: дефициты методической готовности преподавателей // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 12 (102). С. 52–55.

9. Степанова М. М. Формирование компетенции делового общения на иностранном языке в магистратуре неязыкового вуза // Terra Linguistica. 2013. № 2. С. 108–112.

10. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации. М.: АСТ, 2007. 286 с.

11. Троицкая Ю. В. Структура профессиональной компетентности переводчиков // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 93–97.

12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 № 970 (ред. от 26.11.2020). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_361235/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_361235/) (дата обращения: 02.11.2022).

13. Фролова Т. П. Комплекс упражнений в обучении иноязычной диалогической речевой деятельности на основе профессионально-ориентированной информации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. № 2. С. 191–196.

14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2006. № 2. С. 54–61.

15. 陈胜蓝, 从学科本位到综合职业能力研究, 2010. 152–165页。

16. 金凤、邱剑权中学生英语写作中态度立场副词的纵向研究2010. 41–49页。

## Информация об авторе

**С. Ю. Берсанова** – старший преподаватель кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, [svetochkina@list.ru](mailto:svetochkina@list.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0194-1833>

## Information about the author

**S. Y. Bersanova** – Senior Lecturer of the Department of Chinese Language, Novosibirsk State Pedagogical University, [svetochkina@list.ru](mailto:svetochkina@list.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0194-1833>

*Статья поступила в редакцию 20.11.2022; одобрена после рецензирования 27.12.2022; принята к публикации 30.12.2022.*

*The article was submitted 20.12.2022; approved after reviewing 27.12.2022; accepted for publication 30.12.2022.*

Методическая статья

УДК 371.321+372.8

## Особенности оценивания заданий на креативность на занятиях по иностранному языку

Татьяна Федоровна Бородина<sup>1</sup><sup>1</sup>Казанский федеральный университет, Елабуга, Россия

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме оценивания сформированности у обучающихся креативного мышления. Несмотря на то, что феномен креативности является хорошо изученным, недостаточно исследованными остаются вопросы, связанные с организацией процесса формирования креативного мышления в контексте преподавания отдельных учебных дисциплин. На основе теоретического анализа и практического опыта автором представлена попытка ответить на вопрос, что следует оценивать в условиях креативно ориентированного обучения иностранным языкам, и что следует при этом учитывать.

*Ключевые слова:* креативность, креативное мышление, оценка, обучение, иностранный язык.

*Для цитирования:* Бородина Т. Ф. Особенности оценивания заданий на креативность на занятиях по иностранному языку // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 157–162.

Methodical article

## Assessment of creativity tasks in teaching a foreign language

Tatiana F. Borodina<sup>1</sup><sup>1</sup>Kazan Federal University, Elabuga, Russia

*Abstract.* The article deals with the problem of assessing of students' creative thinking. Despite the fact that the phenomenon of creativity is well studied, the organization of the process of formation of creative thinking in the context of teaching academic disciplines remains insufficiently studied. Based on theoretical analysis and practical experience, the author presents an attempt to answer the question of what should be assessed in the context of creatively oriented teaching of foreign languages and what should be taken into account.

*Keywords:* creativity, creative thinking, assessment, teaching, foreign language.

*For citation:* Borodina T. F. Assessment of Creativity Tasks in Teaching a Foreign Language. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 157–162. (In Russ.)

В современных исследованиях феномена креативности можно выделить разные подходы к вопросу соотношения двух ключевых понятий: «креативность» и «креативное мышление». Ряд исследователей, не разграничивая два понятия, проводят между ними знак равенства и используют как синонимы, другие утверждают, что креативность опирается на особый тип мышления –

креативное мышление – и определяется им. При этом креативность можно рассматривать как интегральное свойство личности, включающее в себя ряд компонентов, креативное мышление в том числе [4; 5].

Несмотря на разнообразие подходов к определению понятия «креативное мышление», общепризнанными являются утверждения о том, что способно-

стью к творческому, инновационному, креативному мышлению в большей или меньшей степени обладает каждый человек, а также о том, что способность к креативному мышлению базируется на знании и опыте и, следовательно, может быть предметом целенаправленного формирования [2; 4; 8]. Исследователи сходятся во мнении, что креативное мышление проявляется у разных людей на разном уровне сформированности и может выступать объектом целенаправленного педагогического воздействия, нацеленного на формирование креативной личности XXI в. – личности, осуществляющей поиск нестандартных решений, генерирующей большое количество разнообразных идей, способной дорабатывать предложенные идеи, открытой новому, умеющей рассматривать объект с разных точек зрения и с новых ракурсов и т. п.

Под креативным мышлением как одним из компонентов функциональной грамотности мы будем понимать способность продуктивно участвовать в процессе выработки, оценки и совершенствовании идей, направленных на получение инновационных и эффективных решений, нового знания и эффективного выражения воображения [3]. При этом мы подразумеваем не только способность к креативной мыслительности, но и сам процесс выработки и совершенствования идей.

В контексте исследований функциональной грамотности приоритет отдается так называемой «малой креативности», связанной в большей степени с оригинальным подходом к решению задач, генерированием идей, представлением изучаемых объектов в непривычном ракурсе, способностью выходить за рамки традиционных решений в процессе деятельности и т. п. [3]. При этом речь идет об особой организации мыслительных процессов без привязки к знаниям отдельной предметной

области, в отличие от «большой креативности», которая предопределяется глубоким знанием предмета, а также одаренностью или талантом [7]. Таким образом, процесс целенаправленного формирования креативности, а значит и креативного мышления как ее базового компонента, может быть организован в контексте преподавания различных дисциплин, в том числе иностранных языков. Большой потенциал предметной области «Иностранный язык» в формировании и развитии креативного мышления определяется спецификой предмета и выражается в возможности реализации соответствующего методического наполнения.

Дисциплина «Иностранный язык» позволяет создать необходимые условия формирования креативного мышления в процессе обучения: создание творческой атмосферы и креативной среды, вовлечение обучающихся в ситуацию выбора, реализация принципов креативно ориентированного обучения, сотворчество педагога и обучающихся, применение различных методик развития креативности. Педагог может использовать различные образовательные технологии (активные, интерактивные, технологии портфолио, кейс-технологии, эвристическое обучение), различные формы деятельности (интерактивные лекции и семинары, дискуссии, проекты, тренинги, творческие занятия), различные методы и приемы формирования креативности (облако из слов, синквейн, эмпатия, кластер, шесть шляп мышления, мозговой штурм, интервью и т. п.) [1; 6; 10]. Выполняя на занятиях по иностранному языку предлагаемые задания на креативность, обучающиеся, с одной стороны, достигают конкретные предметные результаты, с другой – учатся мыслить креативно.

Все задания и упражнения, связанные с креативным мышлением, можно условно поделить на креативное само-

выражение и получение нового знания. К креативному самовыражению относятся задания на создание текста (создание заголовков и подписей, слоганов, обращений, рекламы, написание сценариев и сюжетов, диалогов, коротких историй и инструкций) и создание рисунка (иллюстрации к тексту, схемы, реклама, плакаты, символы, эмблемы) [3]. Получение нового знания связано с выполнением заданий на решение естественно-научных и социальных проблем. С учетом специфики предмета и представленностью в курсе иностранного языка различных тематических блоков, возможной представляется реализация заданий на решение именно социальных проблем, связанных с отношениями между людьми, со взаимодействием в системах «человек – природа», «человек – научно-технический прогресс».

Несмотря на высокую степень разработанности проблемы формирования креативного мышления в отношении ее практической составляющей в современной зарубежной и отечественной научно-методической литературе, что выражается большим количеством описанных технологий и методик, открытым остается вопрос оценивания заданий на креативность.

Важно отметить, что непосредственный процесс специально организованного педагогического воздействия на обучающегося с целью формирования у него креативного мышления предполагает оценивание уровня креативности в полученных ответах и решениях по заданным критериям. Так, в заданиях на креативное самовыражение основными критериями являются нестандартность, выразительность, художественная ценность, в заданиях на решение проблем – новизна, эффективность, ценность. Оценивание результатов заданий на креативность может также осуществляться с учетом этапа действия: этап выдвижения идей, этап оценки и отбора

идей и этап доработки и совершенствования идей. Так, на этапе выдвижения идей основным критерием для оценивания служит количество различающихся между собой идей, в процессе оценки и отбора идей – соответствие допустимым ответам, на этапе доработки и совершенствования идей – соответствие условиям задания. Специальные методы психодиагностики (анкетирование, тестирование, наблюдение, беседа) позволяют при этом отследить динамику и определить эффективность действий.

В свою очередь, главной целью обучения иностранным языкам выступает формирование языковых компетенций. Несмотря на решение задач воспитательного и развивающего характера, на каждом занятии по иностранному языку приоритетными для педагога являются познавательные задачи – формирование предметных результатов. То есть формирование креативного мышления обучающихся в контексте преподавания им иностранного языка является опосредованным процессом, что не может не сказаться на оценивании результатов деятельности обучающихся.

Выполнение заданий на креативность на занятии по иностранному языку не всегда может одинаково отражать уровень владения языком и уровень сформированности креативного мышления. Более того, два этих показателя не могут компенсировать друг друга. Скорее даже недостаточный уровень одного будет препятствовать проявлению другого. К примеру, выполняя задание на решение поставленной социальной проблемы, обучающийся может быть больше сконцентрирован на внутреннюю суть, пытаться найти более оригинальный путь, более детально продумать свою идею, при этом меньше внимания уделять вербальному выражению собственных идей. Или, наоборот, стараясь выразить идеи максимально правильно в отношении языка и кон-

центрируясь именно на внешнем языковом оформлении, обучающийся может сам ограничивать свою мыслительную деятельность, предлагать и прорабатывать уже известные варианты, более банальные или простые. Следовательно, чтобы задания на креативность, выполняемые на иностранном языке, действительно положительно влияли на креативное мышление обучающихся, необходимо, чтобы языковой барьер был минимальным, т. е. необходимый для выполнения поставленного задания уровень языка был порядком ниже реального уровня владения языком у обучающихся. В этом случае основным барьером будет только стереотипность мышления, на преодоление которого в том числе и рассчитано задание.

Низкий уровень сформированности креативного мышления обучающихся также не должен влиять на адекватность оценивания языковых компетенций обучающихся. Например, тот факт, что обучающийся во время мозгового штурма с трудом выражает только одну идею, пока другие генерируют одну идею за другой, еще не является показателем того, что он не усвоил программный материал – возможно, при более высоком уровне языка показатель беглости его мышления значительно ниже, чем у других. Это еще раз подтверждает необходимость индивидуального подхода и учета особенностей обучающихся как в отношении языка, так и в отношении психического развития.

Так как обеспечение эффективности процесса формирования креативного мышления невозможно без мониторинга его результативности, педагог должен оценивать выполнение обучающимися заданий на креативность, однако эта оценка не должна влиять на оценку академической успеваемости по предмету и выставляться в рейтинговые показатели успеваемости. При этом результаты наблюдений, анкетирований

и тестирований должны фиксироваться и использоваться для дальнейшей работы по повышению уровней сформированности креативного мышления.

Рассмотрим несколько примеров реализации заданий на креативность в курсе немецкого языка как второго иностранного, преподаваемого для студентов 2–3 курса языкового факультета. Для выполнения указываемых заданий на немецком языке необходим уровень В1 (1,5–2 года изучения иностранного языка). В процессе формирования умений аналитического чтения студентам предлагается прочтение художественного произведения с последующим выполнением задания, связанного с интерпретацией содержания и проработкой новых лексических единиц [9].

Первый пример. Студентам представлена неизвестная им книга и задание: «Что представлено на обложке книги? О ком и о чем эта книга? Предложите несколько идей. Оцените идеи, предложенные одногруппниками. Выберите наиболее оригинальную». В соответствии с формулировкой, можно определить, что это задание на креативное самовыражение, предполагающее выдвижение идей, их оценку и отбор. Применяется метод мозгового штурма. Критериями оценки в отношении формирования креативного мышления в этом случае является количество генерируемых идей, их разносторонность и разноплановость, отсутствие повторения, в том числе банальных и стереотипных ответов, соответствие допустимым ответам. В отношении языка – соответствие высказывания орфографическим и орфоэпическим нормам, отсутствие лексико-грамматических и стилистических ошибок; умение выстраивать устную коммуникацию, аргументированно отвечать и выражать собственную позицию на иностранном языке и т. д.

Еще один пример. Студентам предлагается оценить эмоциональное состо-



яние главной героини книги в определенной жизненной ситуации: «Во время своего выступления на суде Юлдыз испытывала целую гамму чувств и эмоций. Даже противоречащих друг другу. Подумайте, какие именно эмоции это были? Представьте графически в виде схемы, кластера, облака из слов и т. д.». Визуализация описанной ситуации в графическом виде представляет собой задание на креативное самовыражение в виде создания рисунка. Соответственно, оцениваться будет прежде всего выразительность, оригинальность, многоплановость представления материала. Что касается «внутреннего наполнения» графического материала – разнообразие представленных вариантов эмоций и их соответствие контексту – может характеризовать глубину понимания текста, проникновение в глубинный смысл благодаря сформированным языковым компетенциям, но в то же время свидетельствовать об умении эмпатии,

предполагающую широту восприятия и умения взглянуть на объект с непривычного ракурса, что связано с креативностью мышления.

Таким образом, организация процесса формирования креативного мышления в контексте обучения иностранным языкам требует не только тщательного отбора дидактического наполнения курса, но и детального продумывания системы оценивания. Адекватность оценки определяется с учетом специфики выполняемых заданий, их цели, требуемых компетенций обучающихся. Важным условием становится также индивидуальный подход к обучающимся. Несмотря на сложности реализации рассматриваемого процесса и возможные риски, формирование креативного мышления является актуальной задачей современного образования, что определяет необходимость дальнейшего исследования поставленной проблемы.

#### Список источников

1. Дегтярев С. Н. Разработка стратегии креативно ориентированного обучения // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 3. С. 40–45
2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2012. 830 с.
3. Креативное мышление. Сборник эталонных заданий / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М.: Просвещение, 2020. 126 с.
4. Любарт Т., Муширу К., Торджман С. Психология креативности М.: Когито-Центр, 2009. 215 с.
5. Погорелая Т. С. Соотношение понятий «творчество» и «креативность»: сходства и различия // Достижения науки и образования. 2018. № 8 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiy-tvorchestvo-i-kreativnost-shodstva-i-razlichiya> (дата обращения: 02.08.2022).
6. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
7. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений / пер. с англ. И. Ющенко. М.: Карьера Пресс, 2018. 528 с.
8. Amabile T. The social psychology of creativity: A componential conceptualization // Journal of Personality and Social Psychology. 1983. Vol. 45/2. P. 357–376.
9. Kreatives Lesen: Isolde Heyne «Yıldız heißt Stern»: учебно-методическое пособие по домашнему чтению для студентов факультета иностранных языков / сост. Т. Ф. Бородина. Елабуга: Изд-во ЕИ К(П)ФУ, 2018. 123 с.
10. Шилова С. Н. Формирование гибких навыков средствами микрогрупповых форм работы при обучении иностранному языку в вузе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2017. № 4. С. 374–380.

### **Информация об авторе**

**Т. Ф. Бородина** – старший преподаватель кафедры немецкой филологии, Казанский федеральный университет, TFBashina@kpfu.ru, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4393-5290>

### **Information about the author**

**T. F. Borodina** – Senior Lecturer of the Department of German Philology, Kazan Federal University, TFBashina@kpfu.ru, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4393-5290>

*Статья поступила в редакцию 26.10.2022; одобрена после рецензирования 17.11.2022; принята к публикации 30.11.2022.*

*The article was submitted 26.10.2022; approved after reviewing 17.11.2022; accepted for publication 30.11.2022.*

Обзорная статья

УДК 371.78

## Способы борьбы с эмоциональным выгоранием среди преподавателей высшей школы

*Наталья Владимировна Копейкина*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия

*Аннотация.* В статье рассмотрена проблема эмоционального выгорания у преподавателей высшей школы. В начале работы дана историческая справка о разработке проблемы, описание симптоматики эмоционального выгорания, его причин и последствий. Далее приведены рекомендации по профилактике и решению проблемы эмоционального выгорания как на уровне руководителя, так и на уровне преподавателя. Рассмотрены методики структурирования времени, приложения, позволяющие добавить геймификацию рабочего процесса, приведены психологические и физиологические рекомендации для борьбы с эмоциональным выгоранием.

*Ключевые слова:* эмоциональное выгорание, профессиональное выгорание, выгорание преподавателей, геймификация, методика помидора, мотивация.

*Для цитирования:* Копейкина Н. В. Способы борьбы с эмоциональным выгоранием среди преподавателей высшей школы // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 163–169.

Review article

## Burnout among university teachers and ways of preventing it

*Natalia V. Kopeikina*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

*Abstract.* The article describes the problem of emotional burnout among university teachers. It provides background information on the development of the issue, common burnout symptoms, factors leading to it as well as its consequences. Recommendations are offered on how to prevent and solve the issue of emotional burnout for both the management and the teacher. The article considers various time management techniques and applications which gamify the workflow. It also provides mental health and general well-being recommendations to combat burnout.

*Keywords:* emotional burnout, professional burnout, burnout among teachers, gamification, pomodoro technique, motivation.

*For citation:* Kopeikina N. V. Burnout among university teachers and ways of preventing it. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 163–169. (In Russ.)

Проблема эмоционального выгорания в процессе профессиональной деятельности знакома человечеству с древнейших времен. Несомненно, ускоряющийся ритм жизни, гиподинамия, большое количество информации и стресса, а также неизбежно проявляющаяся рутинность любого, даже

высокоинтеллектуального, труда, которые принесла современность, влияют на распространение эмоционального выгорания. Однако письменно зафиксированные свидетельства о подобном состоянии можно найти даже в античности. Римский врач Клавдий Гален еще во 2 в. н. э. описывал как отдельную бо-

лезнь так называемое «переутомление». Следуя теории Гиппократов о четырех жидкостях организма, которые должны быть в гомеостазе (кровь, слизь, черная желчь и желтая желчь), он описывал выгорание как избыток черной желчи, которая замедляет кровь и блокирует пути в мозгу, что вызывает усталость, вялость и нежелание что-либо делать [4].

В IV в. н. э. византийский богослов Евгарий Понтийский описывал «полуденного демона» – состояние отсутствия силы воли, при котором человек не может ничего делать, только лежать, несмотря на отсутствие физических недугов.

Промышленная революция переименовала болезнь в «неврастению», а также предложила более понятные людям нашего времени методы лечения – полный покой, когда больной не должен был самостоятельно даже поворачиваться в кровати. Подход помог далеко не всем, часто, напротив, усугублял болезненное состояние, однако уже тогда можно было проследить, что выгорание – крайне сложное явление, имеющее разнообразную симптоматику и требующее разнообразных же протоколов лечения.

Сам термин «эмоциональное выгорание» (*burnout*) появился в научной среде в 1974 г. Ввел его немецко-американский психиатр Герберт Фройденбергер. Изначально проблема рассматривалась исключительно на выборке психиатров, однако через некоторое время психологи и специалисты по охране труда и работе с персоналом также начали разрабатывать проблему профессионального выгорания и методы борьбы с ним.

Существует множество различных определений термина «эмоциональное выгорание». Так как в фокусе нашей работы в первую очередь преподаватели высшей школы, то нам лучше всего подойдет определение, предложенное Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченко-

вой, учитывающее данную специфику. Согласно ему эмоциональное выгорание – это «феномен личностной деформации, являющийся многомерным конструктом, включающим комплекс отрицательных психологических переживаний, которые связаны с долгосрочными, эмоционально насыщенными и сложными межличностными взаимодействиями с другими людьми» [2].

В целом, выгорание представляет собой комплекс как психологических, так и физиологических симптомов. Среди них можно выделить:

- негативное отношение к привычным и ранее вызывающим энтузиазм задачам;
- отсутствие мотивации к улучшению и изменению своей деятельности;
- неудовлетворенность результатами труда вне зависимости от их объективной оценки;
- быстрая утомляемость, нервное истощение, апатия и усталость;
- снижение количества и качества персональных достижений, отсутствие стремления к самообразованию и добавлению креативности в привычные задачи;
- чувство вины перед коллегами или студентами;
- избегание ответственности и решения проблем, вплоть до замалчивания ошибок;
- цинизм, безразличие к коллегам или студентам, вспышки агрессии;
- негативная оценка себя как в контексте профессиональной деятельности, так и как личности в целом.

В случае тяжелых стадий расстройства могут проявляться также физиологические симптомы:

- проблемы со сном;
- снижение иммунитета;
- головная боль;
- ухудшение хронических заболеваний, особенно сердечно-сосудистых, верхних дыхательных путей и ЖКТ [8].

Следует отметить, что выгорание из-за интенсивного темпа работы и переработок не единственная, хотя и наиболее долго разрабатываемая исследователями, форма. Проблемы могут начаться и из-за недостаточной, монотонной нагрузки, когда у преподавателя нет возможности проявить креативность, изменить какой-либо аспект деятельности, наконец, переключиться на другой тип задач. В этом случае основным стрессовым фактором становится экзистенциальное переживание утраты смысла собственного труда, а не физическое, ментальное и эмоциональное истощение. Кроме того, возможен и наиболее сложный для коррекции работодателем или специалистом по охране труда вариант – выгорание из-за рассинхронизации контроля. Подобная проблема характеризуется падением мотивации и ощущением собственной некомпетентности, чаще всего иллюзорной. Главный фактор риска для развития такого выгорания – плохо построенная производственная цепочка, где у преподавателя нет возможности контролировать результат своей деятельности. В этом случае существует опасность, что ответственность за ошибки несет не тот, кто их совершил, а из-за информационной рассинхронизации одну и ту же задачу могут одновременно начать выполнять несколько сотрудников, что в итоге приведет не только к потере рабочего времени, но и к фрустрации, стрессу, конфликтам в коллективе.

Существует большое количество психологических тестов, позволяющих измерить собственный уровень эмоционального профессионального выгорания. К примеру, на сайте MindTools можно пройти подобный тест [11].

Среди причин, провоцирующих эмоциональное выгорание, выделяют:

- 1) эмоциональная усталость;
- 2) ненормированный рабочий день;
- 3) постоянное состояние неопределенности;

- 4) нарушения баланса труда и отдыха;
- 5) подавление негативных эмоций;
- 6) гиподинамия [10].

Все эти негативные моменты особенно остро проявляются при переходе на заочную форму учебной работы. Кроме непосредственного выполнения рабочих задач преподавателям требуется в сжатые сроки освоить новый функционал удаленных средств работы – это могут быть и новые программы, и новые, ранее не используемые их функции, например, виртуальная доска в виде демонстрации экрана.

Также риск выгорания увеличивает работа из дома. Несмотря на то, что такой формат помогает экономить время, которое ранее тратилось на дорогу, рабочий день часто растягивается и становится ненормированным.

Наша психика привыкает к определенным ритуалам, например, дорога на работу может служить буфером, переключающим мозг из расслабленного, отдыхающего состояния в рабочее, собранное. При отсутствии возможности оборудовать рабочее место отдельно от зоны отдыха мозг начинает воспринимать дом как работу, соответственно рабочий день становится не просто ненормированным, а бесконечным. Все вышеперечисленные факторы перегружают наш мозг даже если количество работы не изменилось по сравнению с очным форматом.

Эмоциональное выгорание преподавателя опасно не только для него как для личности, но и для работодателя и коллектива в целом. Существует так называемое заражение эмоциональным выгоранием, поражающее коллег в той или иной степени. Это не только негативное настроение отдельно взятого сотрудника, но также цинизм, отсутствие вовлеченности в процесс и желания улучшить результат общих задач, перекладывание на коллег или студентов ответственности за собственные ошибки.

ки и даже саботаж всего рабочего процесса в целом. Именно поэтому проблема эмоционального выгорания важна в первую очередь для руководителей разного уровня для того, чтобы они сумели вовремя заметить намечающиеся проблемы и создать способы их решения. Но и самим преподавателям следует следить за собственным состоянием, ведь выгорание, как и многие другие психофизиологические проблемы, легче предотвратить, чем разбираться с последствиями уже тяжелых стадий недомогания.

К счастью, проблемой эмоционального выгорания довольно долго занимались представители самых разных специальностей, поэтому существуют определенные протоколы психологических и медицинских рекомендаций, позволяющих успешно проводить как профилактику, так и лечение. Естественно, при высокой интенсивности и тяжести симптомов необходимо обратиться за квалифицированной психологической помощью, однако некоторые элементы самопомощи можно осуществить и самостоятельно.

Отметим возможные шаги для руководителя для предотвращения выгорания в коллективе.

1. Создание безопасной среды с неформальными связями благодаря совместному времяпрепровождению во внерабочее время. Неформальные связи позволяют снизить уровень стресса, увеличить лояльность коллег друг к другу и побуждают не просто указывать на проблемы, но и сразу же предлагать решение.

2. Предоставление каждому преподавателю возможности как поговорить с руководством о тревожащих вопросах, так и представить проект возможного исправления системных ошибок. Большой контроль над процессом и результатом своей деятельности позволяет справляться с выгоранием из-за рассинхронизации контроля.

3. Снижение постоянных переработок – ненормированный рабочий день должен быть форс-мажором, а не постоянной рутинной.

4. Обсуждение с каждым преподавателем его предпочтений и видения дальнейшего карьерного пути. Это позволяет предлагать новые появившиеся задачи именно тем людям, которые наиболее в этом заинтересованы.

5. Просвещение коллектива о психологических аспектах выгорания, разъяснение необходимости здорового распределения баланса труда и отдыха, а также описание возможностей самостоятельного менеджмента задач и рабочего времени.

6. Поэтапное введение новичков в курс рабочих задач с постепенным увеличением нагрузки и возможностью адаптироваться в спокойном темпе.

Перейдем к тому, что преподаватель может сделать сам, если увидит у себя симптомы выгорания. В первую очередь важно наладить физиологические показатели. Режим дня помогает активизировать резервы мозга и снизить фоновую тревожность. И медики, и психологи сходятся во мнении о необходимости отходить ко сну и просыпаться в одинаковое время, а также уделять сну не менее 8 часов в хорошо проветриваемом помещении. Правильное питание, также распределенное на 3–4 приема пищи в запланированное время, отлично структурирует день. Рабочие задачи следует перенести в определенные временные рамки. Необязательно, чтобы это был один блок, напротив, рекомендуется разделять периоды работы отдыхом, но очень важно не допускать смешивания этих двух режимов. В случае высокой тревожности и невозможности позволить себе отдохнуть следует помнить о том, что отдых – это в том числе инвестиция в продуктивную работу в следующем рабочем отрезке времени. Также, особенно в случае удаленной ра-

боты, необходимо обеспечить себе ежедневную физическую активность – прогулки, зарядка [3].

Перейдем к психологическим показателям. По возможности следует добавить в ежедневную рутину ритуалы, позволяющие перейти из режима отдыха в рабочий режим и обратно. Это может быть специально оборудованное рабочее место, отдаленное от мест отдыха, утренняя пробежка, зарядка, медитация, любые иные способы заботы о себе. Психологи крайне не рекомендуют приступать к работе сразу после пробуждения, а также выполнять задачи непосредственно перед сном. Подобный график отправляет нашему мозгу сигнал, что ситуация критическая, и дедлайны вместо стимулирующей функции начинают исключительно угнетать. Не менее важно адекватно оценивать собственную выносливость и не брать на себя больше нагрузки, чем возможно выполнить, не отнимая время у сна и необходимого отдыха. Руководителям также следует помнить, что лучше меньшее количество качественно выполненных задач, чем большее – с ошибками, которые придется исправлять прямо во время рабочего процесса.

Далее необходимо наладить режим труда и отдыха. Для этого отлично подходит метод обратного планирования: в обычных ежедневник или электронную доску вводятся сначала временные рамки отдыха, а потом уже рабочие задачи. То есть отдых тоже становится задачей, которой необходимо найти место в расписании.

Что касается непосредственно планирования рабочих задач, психологи советуют добавить в составление графика элемент игры. Геймификация учебных задач полезна студентам, но также приносит пользу и преподавателям. Занятие должно быть интересным для всех его участников, не превращаясь в рутину. Проведение каждый год одной и той же

программы приводит к возникновению большого количества разнообразных методологических наработок, но приводит к большому риску потери креативности и интереса преподавателя. Здесь может помочь переключение между несколькими методическими программами [9].

Геймификация отлично подходит и для менеджмента собственных задач, не только относящихся непосредственно к занятию. Максимально простой способ – использование специальных приложений для компьютера или смартфона, в которых выполнение тех или иных задач приносит пользователю очки, которые, в свою очередь, через какое-то время собираются в приз. Это может быть как набор опыта для персонажа в приложениях «Habitica» или «Epic Win», так и более минималистичные варианты с набором или потерей очков, вроде «Doable» или «To-Doist Karma». Можно обойтись и простой таблицей в Excel, отмечая цветом сделанные задачи. Накопление некоторого количества выполненных элементов должны вознаграждаться «призом» – вкусной едой, серией интересного сериала, любой другой приятной деятельностью [1].

Очень важно при выборе приложения и методики менеджмента задач выбирать наиболее удобный для себя вариант, чтобы ведение ежедневника не превращалось из помогающей практики в неприятную рутину.

Что касается распределения блоков времени труда и отдыха, существует множество систем тайм-менеджмента, позволяющих получить наилучший результат с наименьшими временными и энергетическими затратами. Одна из таких систем называется «Pomodoro» или «метод помидора», разработанная Франческо Чирилло в конце 1980-х гг. Название методики произошло от одноименного кухонного таймера в виде

этого овоща. Суть «Pomodoro» заключается в чередовании времени напряженного труда и отдыха, при этом отрезки в классической версии крайне маленькие – на 20–25 минут труда приходится 5 минут отдыха, при этом прерываться во время работающего таймера нельзя для того, чтоб максимально глубоко погрузиться в задачу. Каждые четыре подобных цикла нужно заканчивать более длинным отдыхом – до 30 минут [6].

Несмотря на обилие приложений для смартфона и компьютера, использующих этот метод, некоторые психологи и сам создатель «Pomodoro» настаивают на использовании именно таймера, так как ритмичный звук метронома и следующий за ним звонок быстрее записываются мозгом как цельная привычка, ритуал, и через какое-то время один только звук таймера может помочь настроиться на рабочий лад. Однако, как и в других подобных методиках, главное найти подходящий именно вам набор стимулов и инструментов.

Важным критерием предотвращения эмоционального выгорания для преподавателей является осознание полезности своей работы. Лучший способ измерить и получить эту информацию – сбор фидбэка со студентов, лучше всего в конце семестра. Для применения этой методики необходимо разработать вопросы, лучше всего не в формате теста, а позволяющие студентам дать более развернутые ответы. К примеру, можно уточнить, что больше всего понравилось группе в процессе прохождения курса, какие задания и темы были наиболее интересны, сильные и слабые стороны курса. В случае прямого вопроса «понравился ли курс» полученные данные будут не слишком информативны. Кроме того, отлично адаптируется под пре-

подавателя и применяемая к студентам практика, когда в конце занятия обучаемый должен ответить, что нового он узнал сегодня. В случае со студентами это помогает фиксировать свой прогресс и получать удовлетворение от полученной выгоды, но и в случае с преподавателем подобный фидбэк может показать новые полезные стороны его работы. Стоит помнить, что для преподавателя важно видеть не только как его работа продвигается методически, но и какие эмоции она вызывает у студентов [5].

Хорошим способом борьбы с выгоранием является также изменение списка задач. Организация конференций, круглых столов и других мероприятий позволяет отвлечься от рутины, увидеть, как студенты применяют свои навыки в новых обстоятельствах и измерить прогресс более нестандартным способом.

Также посмотреть на свою работу под другим углом и вернуть креативность и вдохновение преподавателю помогает самообучение, когда он на какое-то время оказывается с другой стороны привычной деятельности [7].

Эмоциональное выгорание – системная проблема, разрушающая как ментальное и физическое здоровье личности, так и трудовые отношения в коллективе в целом. Длительное изучение этого феномена различными исследователями показывает, что, с одной стороны, не стоит недооценивать выгорание, с другой – существует множество способов борьбы с ним на разных уровнях. Выгорание требует пристального внимания как руководителей, так и самих преподавателей высших учебных заведений, особенно сейчас, в эпоху все большего перехода на дистанционное или гибридное обучение.



**Список источников**

1. Быстрова Н. В., Бакулина Н. А., Гнездин А. В. и др. Геймификация в современном образовательном процессе [Электронный ресурс] // Журнал прикладных исследований. 2022. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-sovremennom-obrazovatelnom-protseesse> (дата обращения: 05.09.2022).
2. Водопьянова Н. Е., Старченко Е. С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие. М.: Юрайт, 2020. 299 с.
3. Журавлева Н. А., Зарубина Е. В., Ручкин А. В. и др. Профессиональное выгорание преподавателей вузов в период пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] // Образование и право. 2021. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vygoranie-prepodavateley-vuzov-v-period-pandemii-covid-19> (дата обращения: 05.09.2022).
4. Колтунович Т. А. Профессиональное выгорание в исторической ретроспективе: описательный период осмысления феномена // Новый университет. Серия «Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук». 2012. № 11. С. 46–50.
5. Коунтесс Д'Са И. П. Профессиональное выгорание преподавателей // Современная наука: новые подходы и актуальные исследования: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции / под общ. ред. А. И. Вострецова. Нефтекамск: Мир науки, 2020. С. 288–291.
6. Нётеберг Ш. Тайм-менеджмент по помидору: как концентрироваться на одном деле хотя бы 25 минут. М.: Альпина Паблишер, 2013. 190 с.
7. Суржик А. С. Профессиональное выгорание преподавателей [Электронный ресурс] // Наука и образование сегодня. 2022. № 1 (70). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vygoranie-prepodavateley> (дата обращения: 05.09.2022).
8. Чутко Л. С., Козина Н. В. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты. М.: МЕДпресс-информ, 2014. 256 с.
9. Широколобова А. Г. Геймификация в условиях цифровой трансформации образования [Электронный ресурс] // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2022. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 05.09.2022).
10. Schaffner Anna K. Exhaustion: A History. Columbia University Press, 2016. 114 p.
11. Burnout Self-Test [Электронный ресурс]. URL: [https://www.mindtools.com/pages/article/newTCS\\_08.htm](https://www.mindtools.com/pages/article/newTCS_08.htm) (дата обращения: 05.09.2022).

**Информация об авторе**

**Н. В. Копейкина** – старший преподаватель кафедры глобальных коммуникаций, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, kopeikina5@mail.ru

**Information about the author**

**N. V. Kopeikina** – Senior Lecturer of the Department of Global Communications, Lomonosov Moscow State University, kopeikina5@mail.ru

*Статья поступила в редакцию 04.10.2022; одобрена после рецензирования 15.11.2022; принята к публикации 30.11.2022.*

*The article was submitted 04.10.2022; approved after reviewing 15.11.2022; accepted for publication 30.11.2022.*

Методическая статья

УДК 372.881.1

## Реализация принципа наглядности в обучении иероглифике китайского языка

*Лидия Александровна Макаренко*<sup>1</sup><sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье рассматривается принцип обучения как один из ключевых дидактических принципов в обучении иностранным языкам, в том числе китайскому языку. Опираясь на труды отечественных методистов, автор указывает на необходимость реализации принципа наглядности в обучении иероглифике, предоставляющую возможность не только лучше запоминать и сохранять в памяти знак, но и составлять представление о системности китайской письменности. Также определяются основные этапы применения принципа наглядности на занятиях, а также типы и формы наглядности, подходящие для обучения иероглифике.

*Ключевые слова:* китайский язык, иероглифы, принципы обучения, наглядность, введение нового материала, закрепление материала, повторение материала.

*Для цитирования:* Макаренко Л. А. Реализация принципа наглядности в обучении иероглифике китайского языка // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 170–176.

Methodical article

## Implementation of the visualization principle in Chinese characters teaching

*Lidia A. Makarenko*<sup>1</sup><sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* In the article, the author considers the principles of teaching as one of the basic categories of a foreign language teaching, including Chinese. Based on the work of domestic methodists, points to the need of implementing the visualization principle in the characters teaching, providing the opportunity not only to memorize and retain in memory the language sign, but also to get an idea of the Chinese writing system. Defines the main stages of the visualization principle's application, as well as types and forms of visuality suitable for learning characters.

*Keywords:* Chinese language, characters, principles of teaching, visualization, introduction of new material, consolidation of material, revision of material.

*For citation:* Makarenko L. A. Implementation of the visualization principle in Chinese characters teaching. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 170–176. (In Russ.)

Образование как значимая социальная подсистема подчиняется собственным законам и закономерностям, т. е. устойчивым, повторяющимся взаимосвязям. Выделяют общие (охватывающие всю дидактическую систему) и частные (охватывающие отдельный компонент системы) закономерности.

Закономерности обучения определяют принципы обучения. Н. Д. Гальскова отмечает, что принцип обучения – это первооснова, закономерность, согласно которой должна функционировать и развиваться система обучения предмету [2, с. 139].

Для обучения иностранному языку свойственны как общедидактические, так и собственные методологические закономерности, в связи с чем выделяют общедидактические и методические принципы (Н. Д. Гальскова, Г. В. Рогова, С. Ф. Шатилов и др.) [2; 8; 13]. А. Н. Щукин [1] выделяет лингвистические, психологические, методические и дидактические принципы.

Одним из ключевых дидактических принципов в обучении иностранным языкам является принцип наглядности, выполняющий такие функции, как презентация или уточнение значения языкового явления, семантизация языкового материала, а также создание условий для естественного или имитирующего естественного использования языка в качестве средства общения [8, с. 50; 13, с. 44–45].

Принцип наглядности предполагает построение обучения на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых обучающимися. В обучении иностранным языкам этот принцип связан со специально организованным показом языкового материала, предметов и явлений окружающего мира с целью облегчения понимания, усвоения и использования материала в дальнейшей речевой деятельности [1, с. 152, с. 215].

С точки зрения направления использования, принцип наглядности может выступать как средство обучения (способствуя овладению слухопроизводительными нормами и лексико-грамматическими единицами изучаемого языка, пониманию речи на слух, а также выражению собственных мыслей при коммуникации) или средство познания (являясь источником информации о стране изучаемого языка и ее культуре, а также специфике будущей профессии).

Форма выражения подразделяется на языковую и неязыковую. Языковая или словесно-речевая наглядность демонстрирует отдельные языковые явления

или иностранный язык как средства общения в форме схем, таблиц, моделей, образцов для выполнения и др. Неязыковая или предметно-изобразительная наглядность включает в себя способы и средства, не связанные с изучаемым языком напрямую, и реализуется в форме ситуативных картинок, звукозаписей, фильмов и др. [9, с. 82; 11, с. 239; 13, с. 44–45]. Ориентируясь на способ восприятия, выделяют слуховую, зрительную, двигательную (моторно-двигательную), а также смешанную наглядность. Оптимальные виды и формы наглядности выбираются преподавателем с ориентацией на конкретные цели обучения.

Очевидно, что реализация принципа наглядности в обучении иностранным языкам реализуется в обучении всем аспектам языка – лексике, грамматике, фонетике. Что касается обучения китайскому языку, А. А. Григорьева, М. С. Филимонова и А. С. Щербакова добавляют реализацию принципа наглядности в обучении иероглифике, предоставляющую возможность не только лучше запомнить и сохранить в памяти знак, но и составить представление о системности китайской письменности [3; 6; 10; 14].

В обучении иероглифике преподаватель должен использовать большее, по сравнению с буквенным письмом, количество иллюстрированных учебных материалов, наглядно анализирующих особенности иероглифа, в том числе через обращение к особенностям китайской культуры и китайского мировоззрения для объяснения особенностей структуры и значения иероглифов [7, с. 169].

Принцип наглядности реализуется на различных этапах занятия: введение нового материала, закрепление и повторение материала. Чаще всего принцип наглядности реализуется при введении нового материала: ознакомлении с формой, структурой, значением и произно-

шением иероглифа, а также спецификой его употребления в словах и словосочетаниях. Применение наглядности позволяет заострить внимание учащихся на деталях написания и употребления иероглифа, а также усилить ассоциативные связи с изображаемым предметом (явлением), этимологией знака или культурой носителей языка. Учащемуся легче запомнить и вспомнить языковой знак, если он связан с конкретным визуальным образом [5, с. 200].

На этапе введения нового материала, основным типом наглядности, согласно ведущему способу восприятия, является зрительная наглядность (рис. 1). Форма выражения, как правило, языковая: схемы (рис. 2) и таблицы (табл. 1),

неязыковая обычно представлена в виде картинок (рис. 3) и флэш-карт (рис. 4). Наглядный материал выступает не только как средство обучения (иллюстрация количества черт в иероглифе, порядка его написания и выделения ключевого элемента, деление иероглифа на графемы и указание их функции в иероглифе, указание способа образования иероглифа, его этимологию, деформацию элементов, композицию, примеры использования и т. д.), но и как средство познания (включается необходимость обращения к особенностям китайской культуры и китайского мировоззрения для объяснения особенностей структуры и значения иероглифов) [12, с. 18].

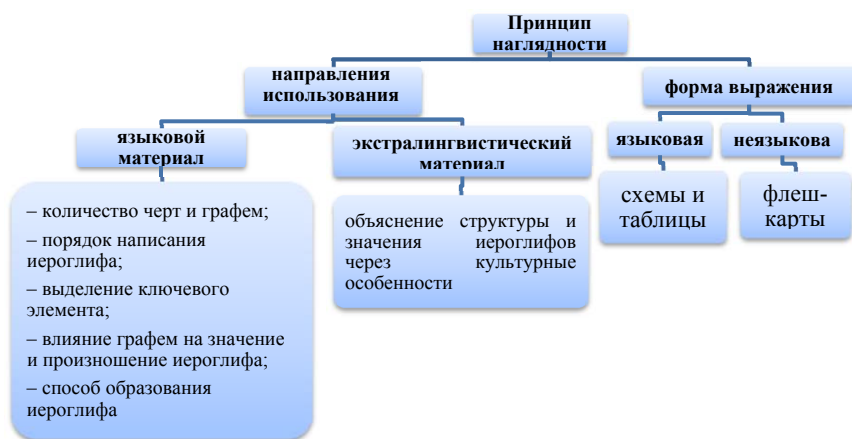


Рис. 1. Принцип наглядности при подаче нового материала

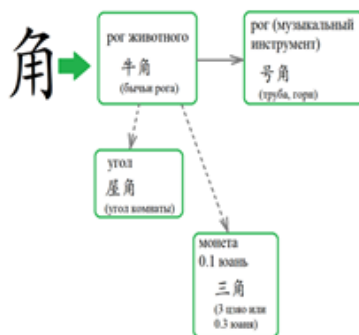


Рис. 2. Пример схемы

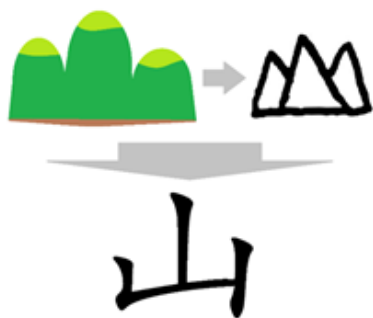


Рис. 3. Пример картинки



Рис. 4. Пример флеш-карты

Таблица 1

Пример таблицы

客 9 черт	Порядок черт	丶 丶 宀 宀 宀 宀 宀 宀 宀 客				
	Элементы	宀 各	Ключ	宀	Значение	1. гость; 2. покупатель, клиент, посетитель
Способ создания иероглифа	Фоноидеограмма: 宀 ключ; 各 фонетик		Примеры слов и словосочетаний		不客气, 客气, 客人, 客厅	
Пример предложения	不客气。					

Помимо введения нового материала, принцип наглядности также реализуется на этапах закрепления и повторения материала, отрабатывая употребление иероглифов и слов в конкретных значениях. На этапе закрепления наглядность облегчает и способствует прочности запоминания, позволяет повысить

мотивацию учащихся при выполнении упражнений, а также поддерживает мыслительную активность [4]. На этапе повторения наглядность способствует системному запоминанию знаков, их группировке по признаку общности написания, значения или произношения.

На данных этапах зрительный наглядный материал выступает как средство обучения. Форма выражения, как правило, языковая – схемы и таблицы. Принцип наглядности на этапах закрепления материала, повторения реализуется в ходе регулярного выполнения идентификационных и подстановочных упражнений.

В качестве примера реализации прин-

ципа наглядности на этапе закрепления материала можно привести следующее идентификационное упражнение: найти соответствие между пиктограммой, ее первоначальным написанием и картинкой (рис. 5). Примером подстановочных упражнений служит пласт упражнений, предлагающих вставить недостающую информацию о чертах, ключах, фонетиках или иероглифах (табл. 2).



Рис. 5. Пример наглядного материала для идентификационных упражнений на этапе закрепления [15]

Таблица 2

**Пример наглядного материала для подстановочных упражнений на этапе закрепления**

графема	название	варианты написания	значение связанных иероглифов	сам-ное употребление	место в иероглифе
工	-	связано с инструментами, умениями и специализацией		левая, верхняя, нижняя части	
	вечер		вечер, ночь		левая, верхняя части
聿	кисть для письма		учебный процесс, уважение	+	
	хромой	-		-	
		彳			
пальцы, когти		верхняя, левая, правая часть			

В качестве примера реализации принципа наглядности на этапе повторения материала можно привести следующие подстановочные упражнения (рис. 6):

- вставить пропущенные иероглифы

так, чтобы получились изученные слова и словосочетания;

- вставить пропущенные графемы так, чтобы получились изученные иероглифы.

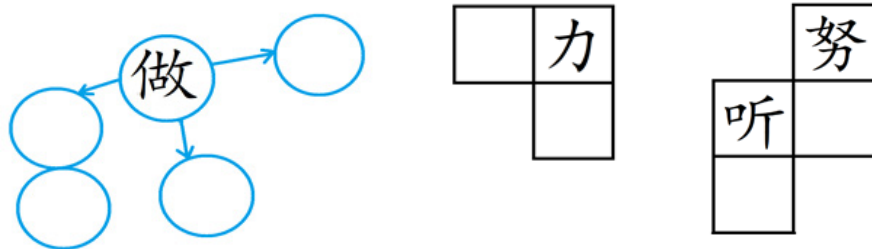


Рис. 6. Пример наглядного материала для подстановочных упражнений на этапе повторения

Таким образом, принцип наглядности является одним из ключевых дидактических принципов в обучении иностранным языкам, в том числе китайскому языку. В китайском языке принцип наглядности, помимо обучения лексике, грамматике и фонетике, реализуется и в обучении иероглифике (на этапах введения нового материала, закрепления и повторения материала).

Применение наглядности на этапе введения нового материала позволяет заострить внимание учащихся на деталях написания и употребления ие-

роглифа, а также усилить ассоциативные связи с изображаемым предметом (явлением), этимологией знака или культурой носителей языка. На этапе закрепления наглядность облегчает и способствует прочности запоминания, позволяет повысить мотивацию учащихся при выполнении упражнений, а также поддерживает мыслительную активность. На этапе повторения наглядность способствует системному запоминанию знаков, их группировке по признаку общности написания, значения или произношения.

#### Список источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие. М.: Академия, 2009. 333 с.
3. Григорьева А. А. Принципы обучения китайском языку студентов языкового вуза в Республике Саха (Якутия) // Глобальный научный потенциал. 2019. № 11 (104). С. 109–113.
4. Занков Л. В. Беседы с учителями: вопросы обучения в начальных классах. М.: Просвещение, 1975. 191 с.
5. Захарова Л. Б., Захарова Е. В. Принцип наглядности в обучении лексике на уроках английского языка в школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, № 2. С. 198–203.
6. Костина Е. А., Соболева Ж. С. Теоретическое осмысление сущности и структуры понятий «педагогическая технология», «технологизация образовательного процесса», «технологичность», «критерии технологичности» в рамках вузовского иноязычного образования // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 3. С. 49–56.
7. Петрова Л. М. Принцип визуализации в обучении иероглифической стороне китайского языка // Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в России: реалии и перспективы: сборник научных трудов по материалам II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Н. Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, 2021. С. 168–171.

8. *Рогова Г. В., Верецагина И. Н.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе. М.: Просвещение, 1998. 232 с.
9. *Унежева М. К., Журтова А. З., Шериева Е. М.* К вопросу о роли принципа наглядности в процессе обучения иностранных студентов // Глобальный научный потенциал. 2021. № 6 (123). С. 80–85.
10. *Филимонова М. С.* Методическая организация языкового материала для обучения чтению на китайском языке // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2020. № 2 (38). С. 137–145.
11. *Черкашина Е. Л.* Влияние принципа наглядности на развитие языковой и коммуникативной компетенции при обучении русскому языку иностранных обучающихся архитектурно-инженерного профиля // Вестник педагогических наук. 2022. № 4. С. 238–244.
12. *Чжао Хуанюнь.* К вопросу о преподавании китайского языка с точки зрения отражения в нем традиций и культуры Китая // Иностранные языки в высшей школе. 2013. № 2 (25). С. 16–18.
13. *Шатилов С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
14. *Щербакова А. С.* Принцип наглядности: возможности использования на начальном этапе обучения китайскому языку // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 79–83.
15. *汉字演变五百例/李乐毅著.* 北京: 北京语言大学出版社, 2006. 500页.

### Информация об авторе

**Л. А. Макаренко** – старший преподаватель кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, makarenkolidia@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2753-3117>

### Information about the author

**L. A. Makarenko** – Senior Lecturer of the Department of Chinese Language, Novosibirsk State Pedagogical University, makarenkolidia@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2753-3117>

*Статья поступила в редакцию 17.11.2022; одобрена после рецензирования 15.12.2022; принята к публикации 30.12.2022.*

*The article was submitted 17.11.2022; approved after reviewing 15.12.2022; accepted for publication 30.12.2022.*



Методическая статья

УДК 371.322

## Специфика применения технологии майндмэппинга в процессе обучения грамматике китайского языка

Ксения Витальевна Раубо<sup>1</sup><sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье рассматривается технология майндмэппинга, приводятся результаты исследования ее применения в процессе обучения грамматике китайского языка. Раскрываются особенности майндмэппинга как эффективного инструмента для систематизации и запоминания большого количества материала, а также как способа развития творческого потенциала обучающихся. Приводится описание эксперимента, проводимого в рамках занятий по дисциплине «Практическая грамматика», предоставляются результаты предэкспериментального и постэкспериментального опросов студентов.

*Ключевые слова:* майндмэппинг, майнд-карта, современное образовательное пространство, китайский язык, ФГОС, ИКТ, грамматика китайского языка.

*Для цитирования:* Раубо К. В. Специфика применения технологии майндмэппинга в процессе обучения грамматике китайского языка // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 177–182.

Methodical article

## The specifics of using Mind Mapping Technology in the process of teaching Chinese grammar

Kseniya V. Raubo<sup>1</sup><sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* This article examines the problems of the modern approach to education. The article discusses the technology of mind mapping, presents the results of a study of the use of mind mapping in the process of teaching Chinese grammar. The article reveals the features of mind mapping as an effective tool for systematizing and memorizing a large amount of material, as well as a way to develop the creative potential of students. In this article, the author gives a description of the experiment conducted as part of the lessons in the discipline "Practical Grammar", provides the results of pre-experimental and post-experimental surveys of students.

*Keywords:* mind mapping, mind map, modern educational space, Chinese language, GEF, ICT, Chinese grammar.

*For citation:* Raubo K. V. The specifics of using Mind Mapping Technology in the process of teaching Chinese grammar. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 177–182. (In Russ.)

Требованием федерального государственного образовательного стандарта к освоению профессиональных образовательных программ является способность работать с различными источниками информации: умение анализировать, оценивать и интерпретировать. Кроме

того, в связи с современной доступностью множества материалов по любому интересующему исследователя вопросу, существует естественная необходимость уметь рассматривать различные точки зрения на проблему, сравнивать их, учитывать при формировании собственной позиции [11].

Современное образовательное пространство неразрывно связано с инновационными технологиями. Иными словами, сложно представить современную классную комнату, которая не будет оснащена хотя бы стационарным компьютером и проектором. С другой стороны, практически любой обучающийся является обладателем как минимум смартфона, в котором есть доступ в интернет. Соответственно, вопрос о доступности информации в настоящее время не является больше острым [10, с. 264].

Инновационные технологии – это технологии, обеспечивающие вариативные, нелинейные, индивидуально ориентированные способы освоения исследовательских, аналитических, информационных, организационных и рефлексивных компетентностей [7, с. 69].

В педагогической практике приоритетными инновационными технологиями являются информационно-коммуникационные, технологии проектной деятельности и обучение на основе проблемных ситуаций [6, с. 166].

Майндмэппинг – технология, позволяющая перенести мысли человека о каком-либо вопросе с помощью изображений в графическую запись. В русском языке существует множество названий этого явления. Например, можно встретить такие термины, как «майнд-карта», «интеллект-карта», «карта памяти», «карта мыслей», «майнд-менеджмент». В рамках этой статьи будут использоваться понятия «майнд-карта» и «майндмэппинг» как процесс их создания.

Стоит отметить, что технология майндмэппинга появилась в конце XX в. благодаря британскому психологу Тони Бьюзену. Он специализировался на проблемах запоминания информации и методики организации мышления. В процессе собственного исследования Т. Бьюзен сделал вывод, что иллюстри-

рование собственных мыслей способствует развитию ассоциативного мышления.

Сама цель создания майнд-карты по большому счету заключается в том, чтобы найти ассоциации между идеями. Поэтому майнд-карты являются именно картами ассоциаций [5, с. 81].

Следует обратить внимание, что кроме майндмэппинга существует множество различных способов изображения и запоминания информации, которые представляют собой линейные схемы и таблицы.

Составление таблиц, графиков и линейных схем является довольно частым заданием, которое используется в рамках организации самостоятельной деятельности студентов. Это, безусловно, помогает систематизировать и стандартизировать обработанную информацию. Однако нельзя не отметить, что подобный способ фиксации информации является довольно скучным. Что, в свою очередь, негативно сказывается на концентрации и мотивации обучающихся. [1, с. 74]

Т. Бьюзен сделал вывод, что при линейной записи мыслей задействуется только левое полушарие мозга, в то время как при создании майнд-карты работают оба полушария, так как внешний вид майнд-карты, а именно изображение радиальных лучей разного цвета, наглядно повторяет картинку нейронных связей.

При таком подходе у человека активизируется так называемое радиантное мышление, когда мысли, подобно ветвям на дереве, расходятся в стороны от своей сердцевины – от центра к периферии, от центральной (главной) идеи (темы) – к ассоциативным идеям (подтемам) и далее к более мелким ассоциациям (деталям) [4, с. 43]. Пример составления майнд-карты продемонстрирован на рисунке 1.

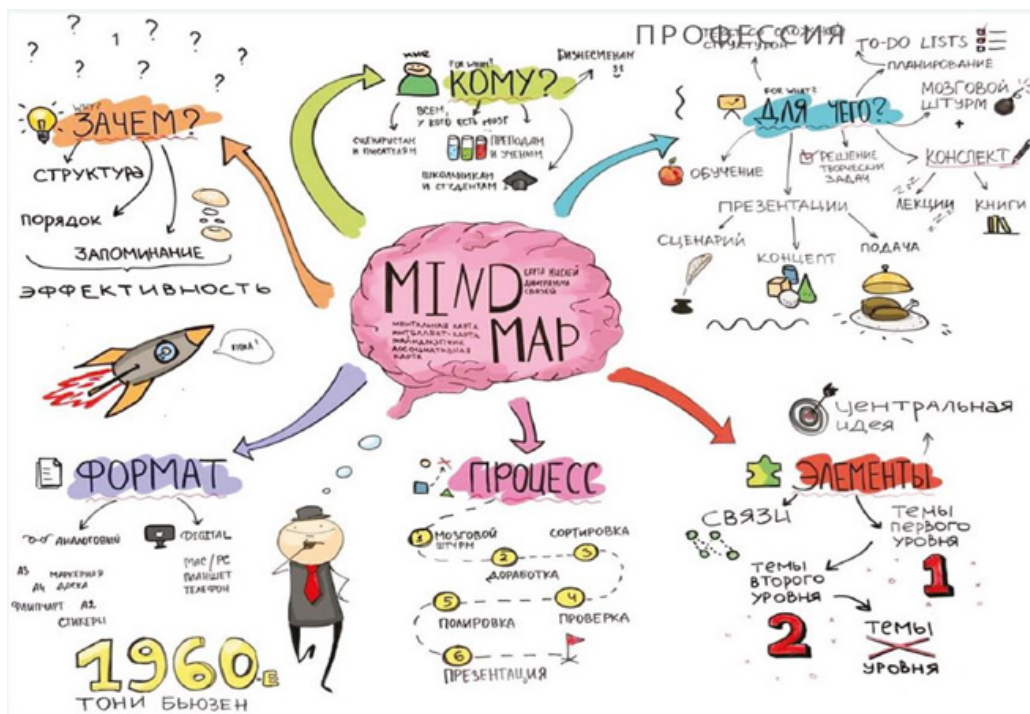


Рис. 1. Пример майнд-карты [8]

Большинство ученых отмечает, что майндмэппинг прекрасно подходит для структурирования, визуализации и запоминания информации и все чаще рассматривается учеными в контексте активизации познавательных и творческих способностей, метапредметных и общекультурных компетенций студентов. Такая карта представляет собой ассоциативную схему, отражающую взаимосвязь между идеями, образами, связанными общим центральным понятием [3, с. 128].

В ходе обучения грамматике китайского языка возникает проблема необходимости запоминания большого количества новой информации. В связи с этим в рамках дисциплины «Практическая грамматика» на протяжении

3 месяцев проводился эксперимент, в котором приняли участие 30 обучающихся второго курса.

Суть эксперимента заключалась в том, чтобы облегчить студентам процесс запоминания грамматических правил, а также помочь в подготовке к предстоящему экзамену по предмету.

В первую очередь был проведен опрос обучающихся на предмет их знания о технологии майндмэппинга. В результате опроса было выявлено, что 40 % обучающихся были знакомы с этой технологией, при этом только 20 % смогли пошагово описать процесс создания майнд-карты. Наглядная демонстрация результатов опроса представлена на рисунке 2.

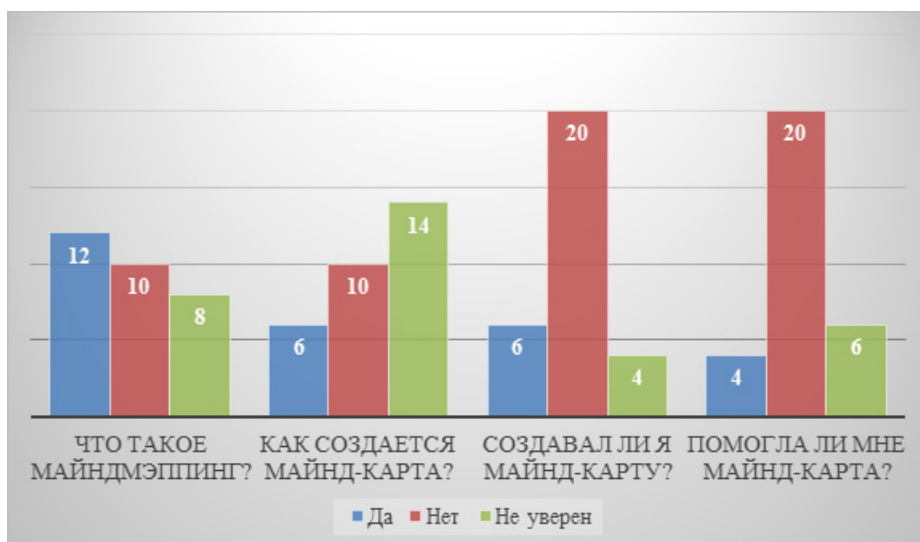


Рис. 2. Результаты предэкспериментального опроса

Как видно из представленной диаграммы, большинство учащихся не имели опыта создания майнд-карты, соответственно, на вопрос об их пользе ответили отрицательно.

Вторым шагом было инструктирование обучающихся о процессе майнд-мэппинга и разъяснение правил.

В ходе построения майнд-карты важно соблюдать несколько правил.

1. Центральная тема располагается в центре, от которой радиально располагаются лучи-подтемы.

2. Лучи располагаются по часовой стрелке, либо нумеруются для того, чтобы была видна логика изложения мысли.

3. Каждый луч изображается новым цветом.

4. Оптимальное количество лучей-подтем – 5–7 шт.

5. На каждом луче пишется 1–2 ключевых слова, либо изображается пара рисунков [9, с. 144].

Хотя Т. Бьюзен утверждает, что максимально полезной является майнд-карта, созданная на самом обычном листе бумаги, так как задействована не только визуальная, но и мышечная память, в ходе эксперимента применялись

также современные интерактивные технологии [2, с. 33].

Первая часть эксперимента проводилась во время занятия в аудитории. Обучающиеся использовали чистые листы бумаги А4 и цветные карандаши или фломастеры. Таким образом, учащиеся освоили основные правила и этапы создания майнд-карты.

Во время второй части эксперимента обучающиеся в домашних условиях создавали собственные майнд-карты по пройденному материалу. Суть этой части эксперимента заключалась в отработке приобретенных знаний на электронных платформах или на базе программ Microsoft Office.

В ходе выполнения домашнего задания обучающимися были использованы такие онлайн-сервисы для создания майнд-карт, как Mind42, Mindmaps, Coogle, MindMiester, SpiderScribe, Pooplet, Xmind, Mapul, MindNote и Micro.com. Стоит отметить, что ряд этих ресурсов имеет платный контент, что несколько осложняло их использование, однако все основные задачи были успешно реализованы.

Также обучающиеся отметили, что несмотря на доступность программ

Microsoft Office, набор функций и инструментария для создания майнд-карт является слишком ограниченным, интерфейс и визуализация устаревшей, не отвечающей запросам современной аудитории.

На завершающем этапе эксперимента был проведен опрос среди обучающихся касательно их впечатлений о работе по технологии «майндмэппинг». По результатам опроса 100 % обучающихся смогли с уверенностью сказать, что они знают основные принципы и правила использования майндмэппинга,

90 % посчитали, что майндмэппинг положительно влияет на способность запоминания информации, при этом 60 % отметили, что более полезным стал опыт создания майнд-карты без использования ИКТ, так как доступность материалов и отсутствие ограничений для творческого выражения позволили максимально погрузиться в работу и получить удовольствие от процесса. Результаты постэкспериментального опроса студентов можно увидеть на рисунке 3.

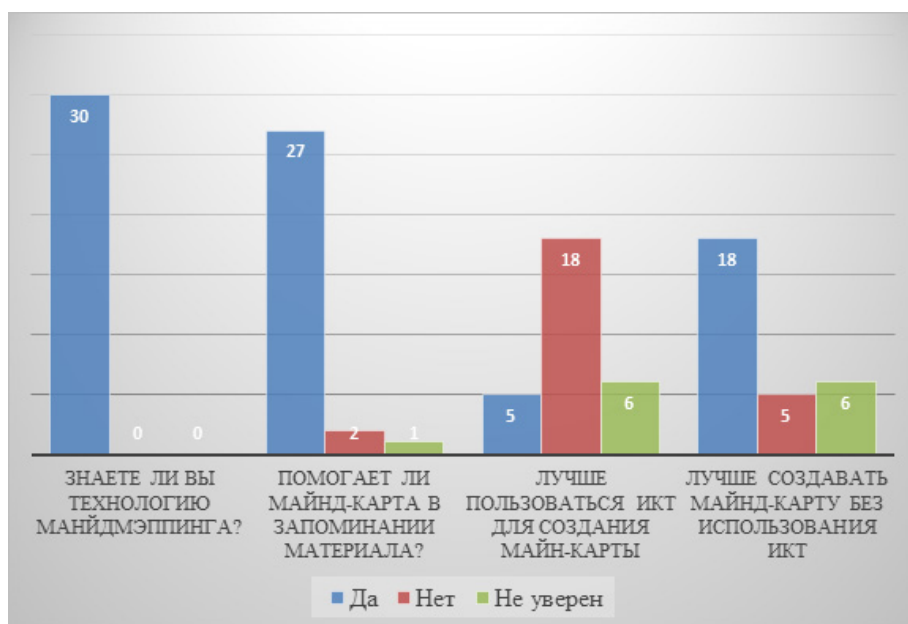


Рис. 3. Опрос о результатах использования майндмэппинга

Таким образом, можно сделать вывод, что, по мнению студентов, технология майндмэппинга положительно влияет на процесс запоминания грамматических правил китайского языка. Кроме того, более продуктивным, по мнению обучающихся, был процесс создания майнд-карты без использования ИКТ, так как им удалось раскрыть свой творческий потенциал.

В завершении необходимо отметить, что технология майндмэппинга имеет

большой потенциал для применения. Простота в использовании, доступность необходимых инструментов и широкий спектр возможного воплощения позволяют с уверенностью заявить о ее эффективности. Эта технология может использоваться в абсолютно любой сфере социального пространства. Соответственно, чем больше людей будут знакомы с ней, тем качественнее и продуктивнее они смогут реализовать свои задачи.

**Список источников**

1. *Артюхина А. И., Иванова Н. В.* Обучение графическому представлению информации как компонент здоровьесберегающей технологии // *Здоровье и образование в XXI веке.* 2017. Т. 19, № 7. С. 73–75.
2. *Бьюзен Т.* Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. М.: ЛитРес, 2018. 190 с.
3. *Горлова Ю. И., Алтунина О. А.* применение ментальных карт в дистанционном обучении студентов вуза // *Ученые записки Орловского государственного университета.* 2021. № 1 (90). С. 127–130.
4. *Груздилович М. Г.* Майндмэппинг как один из инновационных приемов наглядного метода обучения // *София.* 2018. № 1. С. 40–48.
5. *Диков А. В.* Обмен знаниями через социальные сервисы ментальных карт // *Школьные технологии.* 2018. № 6. С. 81–88.
6. *Кувырталова М. А., Фадеева З. В.* Применение инновационных технологий в преподавании биологии // *Инновационные педагогические технологии: материалы IV Международной научной конференции (г. Казань, май 2016 г.).* Казань: Бук, 2016. С. 165–167.
7. *Небрятенко Е. М.* Использование приложений майндмэппинга для создания интеллект-карт по развитию логических приемов мышления у студентов колледжа по биологии // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки.* 2020. Т. 22, № 75. С. 69–74.
8. Не просто карты: Mind maps в работе помощника руководителя [Электронный ресурс]. URL: [https://www.profiz.ru/sr/9\\_2020/mind\\_maps/](https://www.profiz.ru/sr/9_2020/mind_maps/) (дата обращения: 19.11.2022).
9. *Смирнова С. А.* Создание и применение mind maps как эффективное средство при изучении иностранного языка в вузе // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика.* 2017. Т. 23, № 1. С. 143–146.
10. *Соболева Ж. С., Кирина К. А., Орякова К. О.* Теоретическое осмысление понятия «технологизация образовательного пространства» при обучении китайскому языку // *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков.* 2021. Т. 15. С. 263–269.
11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305\\_B\\_3\\_15062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf) (дата обращения: 19.11.2022).

**Информация об авторе**

**К. В. Раубо** – старший преподаватель кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, ksraubo@gmail.com

**Information about the author**

**K. V. Raubo** – Senior Lecturer of the Department of Chinese Language, Novosibirsk State Pedagogical University, ksraubo@gmail.com

*Статья поступила в редакцию 22.11.2022; одобрена после рецензирования 15.12.2022; принята к публикации 30.12.2022.*

*The article was submitted 22.11.2022; approved after reviewing 15.12.2022; accepted for publication 30.12.2022.*

Обзорная статья

УДК 378

## Возможности цифровой языковой образовательной среды при обучении китайскому языку

Жанна Сергеевна Соболева<sup>1</sup><sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье рассматриваются такие понятия, как «языковая парасреда», «лингвообразовательная среда», «лингво-цифровая среда», а также «цифровая языковая образовательная среда». Автором выявлены основные возможности цифровой языковой образовательной среды в контексте иноязычного обучения, а также предложены возможности организации цифровой языковой образовательной среды применительно к процессу обучения студентов – будущих учителей китайского языка. Рассмотрены неотъемлемые компоненты цифровой языковой образовательной среды, применяемые при организации обучения китайскому языку студентов педагогического вуза.

*Ключевые слова:* цифровизация, цифровая трансформация, цифровая образовательная среда, языковая среда, лингвообразовательная среда, китайский язык.

*Для цитирования:* Соболева Ж. С. Возможности цифровой языковой образовательной среды при обучении китайскому языку // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 183–188.

Review article

## Possibilities of the digital language educational environment in Chinese language teaching process

Zhanna S. Soboleva<sup>1</sup><sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The article deals with such concepts as “language paraenvironment”, “linguistic educational environment”, “linguo-digital environment” and “digital language educational environment”. The author identifies the main possibilities of the digital language educational environment in the context of foreign language teaching, and also suggests the possibilities of organizing a digital language educational environment in relation to the learning process of students – future teachers of the Chinese language. The integral components of the digital language educational environment used in the organization of teaching the Chinese language to students of a pedagogical university are considered.

*Keywords:* digitalization, digital transformation, digital educational environment, language environment, linguistic education environment, Chinese language.

*For citation:* Soboleva Z. S. Possibilities of the digital language educational environment in Chinese language teaching process. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 183–188. (In Russ.)

В условиях стремительной цифровой и языковой трансформации мира сложно представить профессионала, в должной мере не обладающего иноязычной и цифровой компетенциями. Практически полная интеграция интернет-пространства в коммуникативную составляющую современного студента

повышает значимость владения иностранным языком как основным инструментом общения, а также ставит новые методические задачи в организации процесса обучения [2, с. 24].

Цифровая трансформация российского общества уже затронула почти все сферы жизнедеятельности человека, однако, в отличие от цифровизации экономической сферы, процесс перехода к цифровой реальности в образовании имеет значительные отличия и реализован не в полной мере [7, с. 112]. Наиболее остро встает проблема профессиональной подготовки учителей иностранного языка в условиях цифровизации языкового образования.

Реализация Указа президента РФ № 203 «О Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017–2030 годы» диктует необходимость цифровизации образования, основной задачей которого является подготовка высококвалифицированных кадров, владеющих цифровой грамотностью и компетенциями, отвечающими требованиям цифровой экономики [10].

Цель исследования заключается в выявлении основных возможностей цифровой языковой образовательной среды и осмыслении их применения при обучении студентов китайскому языку.

Под цифровизацией принято понимать «комплексность решения инфраструктурного, управленческого, поведенческого и культурного характера», а также изменения в парадигмальном восприятии способа взаимодействия субъектов социума. Для описания новой цифровой реальности был введен новый термин «BANI-мир», характеризующийся хрупкостью, тревожностью, нелинейностью и непостижимостью. Люди стали зависимы от медийно-цифровой среды [6, с. 237]. В таких условиях происходит трансформация системы образования, влияние нового восприятия мира обуславливает особенности

организации иноязычного обучения, основной целью которого является вовлечение обучающихся в коммуникативный процесс посредством цифровых ресурсов.

Цифровизация образовательной среды – многоуровневый и многоаспектный процесс, способный не только вывести современное образование на качественно новый уровень, но и продемонстрировать его конкурентоспособность в мировом сообществе.

Применение инновационных средств обучения диктует необходимость разработки и внедрения принципиально новых форматов обучения, построения искусственной образовательной среды, базирующейся на применении системы взаимосвязанных педагогических действий, направленных на максимальную эффективизацию процесса обучения студентов – будущих учителей иностранного языка.

Анализ современных исследований по вопросу формирования специфической иноязычной среды позволил выявить ряд схожих по своей сути понятий.

Л. В. Сухова утверждает, что языковая парасреда играет главную роль в контексте обучения иностранному языку: «моделируемое с помощью артефактов иноязычной культуры и насыщенное ими пространство с неизбежностью погружает обучающихся в изучаемый язык, повышая эффективность образовательного процесса в условиях известного дефицита времени» [8, с. 16]. Автор подчеркивает, что применение современных информационно-коммуникационных технологий могут служить неисчерпаемым источником аутентичных материалов, способствующих формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Д. Е. Онорин использует в своих исследованиях понятие «лингвообразовательной среды», под которой понимает «разновидность информационно-обра-



зовательной среды, направленной на овладение иностранным языком» [5]. Вслед за В. М. Монаховым, Д. Е. Онорин утверждает, что в современных реалиях формирование лингвообразовательной среды невозможно без использования цифровых технологий.

К. Э. Безукладников и О. В. Вахрушева говорят о необходимости формирования лингво-информационной среды, под которой понимают «совокупность электронных, информационных и образовательных ресурсов, информационно-телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и средств педагогического воздействия, обеспечивающих подготовку офицера, способного практически использовать иностранный язык в таких сферах своей лингво-информационной деятельности, как поиск и обработка информации на иностранном языке, письменный обмен информацией, обсуждение проблем научного и профессионально ориентированного характера» [1, с. 134].

Несмотря на разницу терминов, их содержательные особенности схожи, поэтому считаем возможным говорить о тождественности этих понятий.

Следует отметить, что цифровая языковая образовательная среда – это составной элемент цифровой образовательной среды, необходимый для качественной и эффективной организации процесса обучения иностранным языкам, включающий предметный, информационный, социокультурный и технологический компоненты.

Присущие цифровой языковой образовательной среде характеристики, такие как широта, обогащенность, открытость, наполняемость, субъектно-субъектное взаимодействие, доступность, обуславливают широкий спектр возможностей ее применения:

– возможность интеграции усваиваемой лингвистической информации

с той, которая содержится в других культурно-значимых системах;

– возможность обращаться к безграничному объему аутентичной иноязычной информации в процессе обучения;

– возможность проводить рутинные познавательные операции с иноязычной информацией с высокой скоростью;

– возможность анализировать информацию в зависимости от цели;

– возможность усваивать письменную и устную формы речи одновременно в случае изучения видеоматериалов;

– возможность мгновенно обращаться к новейшей информации [3, с. 13; 5];

– возможность своевременной проверки заданий или ответа на возникающие в процессе подготовки вопросы;

– возможность повышения мотивации обучающихся за счет включения новых источников информации;

– возможность увеличения степени индивидуализации обучения;

– возможность взаимодействия с носителями языка в условиях локальной ограниченности (удаленные территории, карантинная изоляция);

– возможность включения в процесс обучения с разных устройств в удобное для обучающихся время и др.

Очевидно, что цифровая языковая образовательная среда обладает широким спектром возможностей, создавая уникальные условия для межкультурной коммуникации, позволяющие будущим учителям иностранного языка преодолевать различные ограничения пространственного или временного характера. Учитывая особенности и сложности китайского языка, такие как слоговая структура языка, наличие тонов, высокий темп речи носителя, иероглифическая письменность и многие другие, можно говорить, что наиболее востребованными при обучении китайскому языку являются следующие возможности цифровой языковой образовательной среды:

- возможность удаленного (офлайн) контроля за правильностью произнесения звуков, слогов китайского языка;

- наличие аутентичных аудиоматериалов, направленных на отработку произнесений тонов;

- возможность использования приложений, способных своевременно корректировать неправильное произношение обучающихся;

- возможность использования электронных словарей;

- возможность самостоятельно создавать материалы, способствующие правильному освоению иероглифической письменности, например, прописи с пошаговым (почертовым) руководством по написанию [4, с. 216];

- доступность материалов, имеющих социокультурную значимость: обучающие видеоматериалы об этикетной специфике взаимодействия в китайском обществе;

- возможность живого общения в социальных сетях и чатах с носителями языка в условиях реального времени и многие другие.

За последнее десятилетие организационное наполнение цифровой языковой образовательной среды совершило огромный скачок в своем развитии, количество и качество доступных материалов, полезных для изучения китайского языка, увеличивается и совершенствуется с каждым днем. Далее представляется значимым рассмотреть конкретные средства, необходимые для наиболее эффективной организации процесса обучения китайскому языку студентов педагогического вуза.

Так, неотъемлемыми компонентами цифровой китаезычной образовательной среды следует считать:

- электронные учебно-методические пособия, находящиеся в открытом доступе для студентов. Эти учебные пособия можно разделить на две категории:

первая – это оцифрованные копии существующих в печатном виде учебников с их дополнительными материалами; вторая – это интерактивные пособия нового поколения, оснащенные гиперссылками и доступом к сторонним материалам при условии наличия выхода в интернет;

- электронные словари как с онлайн, так и офлайн доступом;

- приложения для мобильного обучения, способствующие эффективной организации самостоятельной работы студентов, в частности повторения лексического и грамматического материала;

- программы открытого доступа для работы с произносительной стороной речи, позволяющие не только слышать звуковой эталон, но и совершать запись собственного произношения с дальнейшей ее оценкой элементами искусственного интеллекта;

- китайские образовательные платформы, содержащие в себе аутентичные видео- и аудиоматериалы обучающего и общеразвивающего характера. Стриминговые платформы позволяют использовать мультимедийный комплекс инструментов во время занятия, что повышает интерактивность образовательного процесса. Студенты также могут демонстрировать собственные материалы со своих носителей и повышать навыки использования цифровых инструментов [9, с. 290];

- социальные сети китайского происхождения, позволяющие не только быстро найти собеседника-носителя языка, но также содержащие в себе информацию для изучения;

- виртуальные лаборатории, позволяющие организовать совместную проектную деятельность с носителями китайского языка;

- видеохостинги с доступными уроками по различным тематическим разделам;

– платформы для проведения онлайн-занятий, встреч, вебинаров, дающие возможность студентам участвовать в дистанционных языковых курсах, стажировках, практиках, организованных носителями языка.

Таким образом, применение элементов цифровой языковой образовательной среды в контексте обучения китай-

скому языку студентов педагогического вуза позволяет улучшить качество организации образовательного процесса, подготовить высококлассных специалистов, владеющих не только китайским языком на высоком уровне, но и цифровой грамотностью, столь необходимой для функционирования и развития в современном социуме.

#### Список источников

1. *Безукладников К. Э.* Электронное обучение как способ оптимизации образовательного процесса по иностранному языку в военном вузе в контексте цифровой трансформации образования // *Язык и культура.* 2022. № 58. С. 128–149.
2. *Готлиб Д. Л.* Обучение иностранному языку как фактор повышения мотивации школьников в условиях модернизации образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2020. 24 с.
3. *Евдокимова М. Г.* К обоснованию структуры иноязычных профессиональных компетенций выпускника неязыкового вуза // *Иностранные языки в дистанционном обучении: материалы III Международной научно-практической конференции.* Пермь: ПермГТУ, 2009. С. 10–18.
4. *Макаренко Л. А.* Особенности обучения иероглифике китайского языка в педагогическом вузе // *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков.* 2021. Т. 15. С. 215–220.
5. *Онорин Д. Е.* Лингвообразовательная среда как обязательное условие эффективного формирования самостоятельности взрослых в иноязычном обучении [Электронный ресурс] // *Мир науки.* 2017. Т. 5, № 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/58PDMN317.pdf> (дата обращения: 25.10.2022)
6. *Прохорова А. А., Безукладников В. К., Лизунова Л. Р.* Исследование понятия и структуры лингвоцифровой компетенции студента // *Язык и культура.* 2022. № 58. С. 236–260.
7. *Соболева Ж. С.* Теоретические предпосылки формирования понятий «цифровая грамотность» и «цифровая компетенция» // *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков.* 2019. № 13. С. 110–114.
8. *Сухова Л. В.* Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как его системно-образующий фактор // *Иностранные языки в школе.* 2007. № 5. С. 15–18.
9. *Тихонова Е. В., Гао Ц., Акулина К. В.* Применение цифровых образовательных платформ в процессе подготовки студентов-переводчиков: обзор цифровых решений Китая // *Язык и культура.* 2022. № 59. С. 286–297.
10. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы [Электронный ресурс]: Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_216363/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/) (дата обращения: 12.11.2022).

#### Информация об авторе

**Ж. С. Соболева** – старший преподаватель кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, [chisto\\_janna@mail.ru](mailto:chisto_janna@mail.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0220-7622>

**Information about the author**

**Zh. S. Soboleva** – Senior Lecturer of the Department of Chinese Language, Novosibirsk State Pedagogical University, chisto\_janna@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0220-7622>

*Статья поступила в редакцию 18.11.2022; одобрена после рецензирования 05.12.2022; принята к публикации 30.12.2022.*

*The article was submitted 18.11.2022; approved after reviewing 05.12.2022; accepted for publication 30.12.2022.*

Методическая статья

УДК 808.5

## Применение технологии «Перевернутый класс» при обучении грамматическому материалу обучающихся старших классов

Екатерина Дмитриевна Саутина<sup>1</sup><sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье поднимается вопрос об актуальности применения технологии «Flipped Classroom» в качестве альтернативы традиционной системе преподавания. Приводятся теоретические и практические основы для применения технологии. При условии ее реализации существует возможность персонализировать и увеличить эффективность уроков в рамках образовательного процесса. Приведены отличительные черты технологии, а также перечислены основные преимущества и недостатки. В рамках применения этой технологии на уроках английского языка в старших классах предложен вариант построения урока.

*Ключевые слова:* технология «Перевернутый класс», эффективность, образовательный процесс, применение технологии, урок английского языка, старшая школа.

*Для цитирования:* Саутина Е. Д. Применение технологии «Перевернутый класс» при обучении грамматическому материалу обучающихся старших классов // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 189–197.

Methodical article

## The use of the “Flipped Classroom” technology in teaching grammatical material to high school students

Ekaterina D. Sautina<sup>1</sup><sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The article raises the question of the relevance of using “Flipped Classroom” technology as an alternative to the traditional teaching system. The paper provides theoretical and practical foundations for the application of the technology. In the case of implementation of this technique, it is possible to personalize and increase the effectiveness of lessons within the educational process. The distinctive features of the technology are given, as well as the main advantages and disadvantages are listed. Within the application of this technology in English lessons in high school, a variant of the development of a lesson is suggested.

*Keywords:* “Flipped classroom” technology, efficiency, educational process, application of a technology, an English lesson, high school.

*For citation:* Sautina E. D. The use of the “Flipped Classroom” technology in teaching grammatical material to high school students. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 189–197. (In Russ.)

Согласно аналитическим материалам Национального исследования качества основного общего образования среди 230 тысяч обучающихся 67 % школьников демонстрируют низкий уровень владения английским языком. Этот показатель связан с существен-

ными ошибками в преподавательской деятельности, которая влечет за собой снижение качества усвоения материала. Среди основных ошибок преподавания выделяют следующие [8]:

1) проблематика преподавания грамматического материала (в большинстве

случаев изучения временных форм методом группировки, а не сразу в схематичной и логической форме);

2) низкий уровень интенсивности преподавания (максимальное время изучения иностранного языка от общего количества часов в максимальном объеме составляет всего одну пятую часть).

Сегодня современные технологии обучения диктуют новые подходы к образовательному процессу. Необходимость их внедрения обуславливается не только индивидуализацией образовательного процесса, но и характером преподавательской деятельности. Педагогу необходимо не просто передавать знания, умения и навыки, а подключать учеников в процесс освоения поставленных целей и задач для каждого урока. Однако, несмотря на новые технологии и инновации в обучении, фронтальная работа продолжает оставаться преобладающей при проведении занятия.

В новой редакции ФГОС СОО одной из основных названа «языковая компетентность», включающая совокупность знаний, навыков и умений в области иностранного языка, позволяющих реализовывать иноязычную речевую деятельность в рамках всех четырех ее составляющих (аудирование, чтение, письмо и говорение) и в различных аспектах (фонетическом, лексическом, грамматическом) [4].

Это, в свою очередь, выдвигает существенные требования к освоению иностранного языка как на базовом уровне, так и на продвинутом, т. е. необходимом для успешной сдачи ЕГЭ по иностранному языку. Для этого обучающемуся необходимо не только знать лексические единицы, грамматические явления и иметь сведения об иностранной культуре, но и вести диалоги в рамках официального и неофициального стилей общения, полно и точно понимать собеседника, читать тесты различных стилей и письменно излагать информацию.

Всем этим требованиям в полной мере отвечает одна из современных технологий преподавания иностранных языков – «Перевернутый класс» (*Flipped Classroom*). Исследование особенностей этой технологии и ее практического применения и составляет основную цель нашей работы.

На данный момент технология «Перевернутый класс» служит одной из самых эффективных и персонализированных моделей преподнесения информации [1]. Рассматривая модель «Перевернутый класс», стоит отметить возрастающую ответственность ученика, что впоследствии способствует развитию личностных характеристик (активность, самостоятельность, инициативность), метапредметных навыков (самоорганизация, навыки управления ресурсами времени) и коммуникативных навыков (взаимодействие с одноклассниками в ходе совместной работы).

Технология «Перевернутый класс» (далее ПК) берет свое начало с 2007 г., когда Джонатан Бергман и Аарон Сэмс предложили ее в качестве нового образовательного направления. Отличительной чертой этой системы является чередование очного и дистанционного обучения. Теоретические знания рассматриваются обучающимися самостоятельно в дистанционном формате, в то время как выполнение практических заданий осуществляется в классе вместе с учителем. При применении такого способа обучения учитель обеспечивает успешную коммуникацию внутри класса, направляет обучающихся на самостоятельные исследования и совместную работу. Обучающиеся как активные участники учебного процесса могут делиться полученными знаниями, создавать активную учебную деятельность внутри группы и потреблять информацию более концентрированно. В такой системе возрастает ответственность обучающихся за успешность

образовательного процесса: они развивают не только личностные характеристики и коммуникативные навыки, но и укрепляют метапредметные связи.

Существенным плюсом этой методики выступает смещение акцента на практическую деятельность обучающихся. Работа в классе, конечно, позволяет разобрать сложные теоретические моменты, но основной линией урока выступает совместная деятельность по применению полученных знаний: выполнение упражнений, проведение экспериментов, создание презентаций, решение кейсов и т. д. [2]. Однако эта модель обладает определенными недостатками: при отсутствии компьютера в свободном доступе обучающийся не сможет просмотреть теоретический материал урока, а значит не выполнит домашнее задание. Также отсутствует возможность задать необходимые вопросы в момент просмотра материала, что служит предпосылкой к возможным пробелам в знаниях. Со стороны учителя требуется большая подготовка – формирование теоретического материала достаточно трудоемкий процесс, который требует концентрации и четкого плана.

Внедрение персональных компьютеров в учебный процесс не только не уменьшает, но и, наоборот, увеличивает количество выполняемой учителем работы. Этот факт обусловлен необходимостью переработки существующих способов передачи знаний, а также увеличением временных затрат на подготовку новых методов представления учебного материала. Вместе с тем регулярное взаимодействие с компьютером позволяет педагогу сформировать собственный алгоритм работы, благодаря которому процесс проведения урока значительно оптимизируется за счет использования ранее накопленного багажа методических наработок.

Помимо прочего, модель ПК включает в себя технологии водкаста

и пре-водкастинга. Водкаст (от англ. *vodcast*) – это видеофайл с лекционными материалами, который рассылается другим пользователям через интернет. Видеолекцию можно просматривать как в офлайн, так и в онлайн-режиме. Интеграция водкастов в образовательную среду обеспечила появление инновационного образовательного метода – пре-водкастинга (от англ. *pre-vodcasting*). Суть этой технологии сводится к тому, что школьный педагог записывает видеолекцию, просмотр которой производится перед проведением соответствующего по тематике занятия [3].

ФГОС СОО выдвигает существенные требования к освоению иностранного языка: обучающемуся необходимо не только владеть фонетическими, лексическими и грамматическими языковыми навыками, но и вести диалоги в рамках различных стилей общения, полно и точно понимать собеседника, читать тесты различных стилей и письменно излагать сведения о себе. Эти требования необходимы для успешной коммуникации и сотрудничества обучающихся в современном мире, а преподавание в модели ПК позволяет реализовать все необходимые условия стандартов ФГОС.

Обучение грамматическому материалу в старших классах – достаточно сложный процесс. Развитие умений устной и письменной речи невозможно без формирования устойчивых грамматических навыков, способных регулировать понимание и применение определенных формулировок английского языка.

Особенностью изучения иностранного языка в старшей школе выступает сосредоточенность на развитии коммуникативных компетенций обучающихся, перед которыми поставлена задача не только по освоению программы основного общего и среднего полного образования, но и по подготовке

к государственным экзаменам – ОГЭ и ЕГЭ. К началу этого учебного периода школьники должны полноценно освоить основные грамматические нормы английского языка и развить в себе способность к адекватному применению грамматических правил в ходе выполнения предлагаемых в рамках государственного экзамена аттестационных заданий [10].

Следовательно, эффективность обучения английскому языку учеников старшей школы будет возрастать при объединении тренировки грамматических навыков с тестовыми упражнениями. При этом успешное выполнение предложенных грамматических тестов является результатом осуществления систематической работы в области закрепления, расширения и дополнения знаний о грамматике английского языка, а также планомерного совершенствования способностей старшеклассников к использованию теоретических умений в процессе коммуникативной деятельности.

Каким образом можно применить технологию ПК при обучении грамматическому материалу? Применение технологии ПК позволяет реализовать творческую составляющую в обучении грамматическому материалу [6]. Поскольку обучающиеся имеют неограниченный доступ к теоретическому материалу, существует возможность варьирования сложности материала. Теоретический материал, выгруженный на онлайн-платформы или предоставленный учителем, изучается в виде домашнего задания. Затем, с помощью методических пособий, упражнений, кейсов и проектов проходит закрепление полученных знаний на уроке [7].

Представляется необходимым проанализировать в качестве примера дополнительную общеобразовательную программу «Gateway B2» [11]. На сегодняшний день «Gateway» считается одним из наиболее эффективных учебных курсов для обучающихся, нацеленных на освоение продвинутого уровня английского языка (*Upper-Intermediate*) в соответствии с европейской системой уровней (*Common European Framework of Reference, CEFR*). В основу этого курса положен мультисенсорный подход, благодаря которому полнее формируются и развиваются языковые навыки и речевые умения, и, кроме того, получают дальнейшее развитие общеучебные навыки.

Также эта программа реализует признанные основными в ФГОС системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы, в соответствии с которыми признана доминирующей активностью обучающихся. То есть сочетает в себе именно те качества, на которых и базируется технология ПК.

Учебный комплекс предлагается к использованию обучающимся 10–11 классов, т. к. охватывает тот уровень владения языком, который и проверяется на ЕГЭ – *Upper Intermediate*. Задания, предлагаемые пособием в рамках формирования различных умений и навыков, соответствуют формату государственного экзамена в формате ЕГЭ.

Рассмотрим применение технологии ПК при изучении будущих времен английского языка на примере учебного комплекса. При просмотре видеоматериала и выполнении заданий происходит домашнее ознакомление с теоретическим материалом (рис. 1).





Рис. 1. Пример предоставления теоретического материала по технологии «Перевернутый класс»

Также обучающиеся параллельно с просмотром выполняют задания на подготовленном заранее раздаточном материале, что способствует закреплению полученных знаний. Раздаточный материал имеет три раздела: *video preparation (pre-watching stage)*, подготавливающий обучающихся к просмо-

тру; *video comprehension (while-watching stage)*, предлагающий выполнение заданий во время просмотра обучающего видео; *grammar practice (post-watching stage)*, предоставляющий возможность выполнения заданий по изученной теме (рис. 2).

**3 Match the sentences from the video with the correct future tense.**

- 1 By 2025 I'll have been teaching English for over 40 years. ....
- 2 They'll be crashing into each other all the time. ....
- 3 They will have become popular by 2025. ....
  - a future continuous
  - b future perfect simple
  - c future perfect continuous

**4 Use the video explanation to complete the rules.**

- 1 To make the future continuous we use will/won't + \_\_\_\_\_ + the \_\_\_\_\_ of the main verb.
- 2 We form the future perfect simple with will/won't + \_\_\_\_\_ + the \_\_\_\_\_ of the main verb.
- 3 The future perfect continuous uses will/won't + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + the \_\_\_\_\_ of the main verb.
- 4 We often use the preposition by with the future \_\_\_\_\_ and future \_\_\_\_\_.

Рис. 2. Пример заданий во время просмотра обучающего видео по технологии «Перевернутый класс»

Во время классной работы полученные знания обсуждаются с учителем, обучающиеся задают вопросы для выполнения пробелов в полученной информации. На первом этапе тренировки происходит отработка грамматического

навыка путем применения полученных знаний при выполнении различных трансформационных и подстановочных упражнений (рис. 3). Работа может быть организована в парах или малых группах.

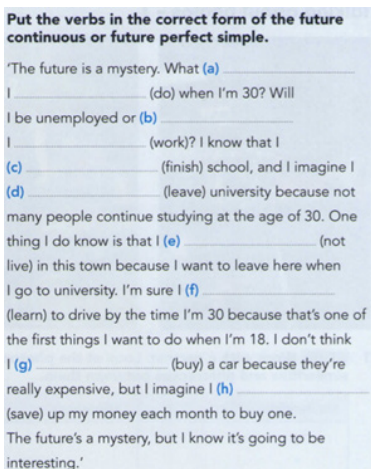


Рис. 3. Пример задания на отработку изученного материала по теме будущих времен

Далее могут быть предложены более практико-ориентированные задания, например, на анализ и описание расписания с использованием изученных

будущих времен: *Future Continuous*, *Future Perfect* и *Future Perfect Continuous* (рис. 4).

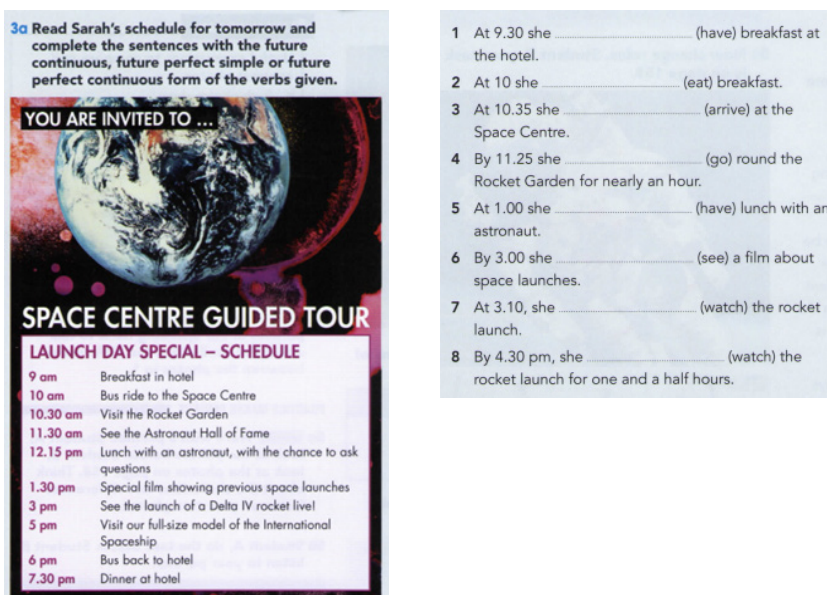


Рис. 4. Пример задания на анализ и описание расписания с использованием изученных будущих времен

Целью второго этапа является формирование умения применять изучаемое явление в речи. Задания на этом этапе должны становиться коммуникативно-значимыми. Предлагаются коммуникативно-ориентированные задания на составление монологов и диалогов. На-

пример, по этой теме предлагается составить предположения про самого себя в 2040 году. Далее обучающиеся задают друг другу вопросы с использованием изученных времен и обсуждают свои предположения (рис. 5).

**Write predictions about yourself in the year 2040. Use the future continuous, future perfect simple or future perfect continuous.**

The future me!

1 live in this city	6 speak English
2 live with my parents	7 work in an office
3 stop playing computer games	8 learn Chinese
4 become famous	9 appear on TV
5 get married	10 do exercise regularly

*I won't be living in this city./I will have been living in this city for 30 years.*

**SPEAKING** Work in small groups. Compare your sentences and ask questions to find out what your partners have written. Are any answers particularly common?

Рис. 5. Пример коммуникативно-ориентированного задания по изученной теме

Повышением уровня сложности в изучении этой темы может являться построение диалогов в разрезе устной части экзамена ЕГЭ: путешествия, свободное время, будущий выбор профессии и другие темы. При усложнении применения знаний и улучшении навыков вывода этой конструкции в речь, обучающимся можно предложить игровую практику для закрепления пройденного материала: один из обучающихся выступает экзаменационным экспертом, другой «сдает» предполагаемую устную тему. Эксперту необходимо оценить правильность «сдачи экзамена». Учитель в этом процессе выступает модератором, направляет учеников, дает наставления и позволяет проявить весь спектр знаний как в грамматической, так и в лексической части изучения английского языка [9].

Исходя из представленного теоретического материала, можно сделать следующий вывод: технология «Flipped

Classroom» является актуальной для применения в образовательном процессе. Она позволяет не только активно внедрять технологии смешанного обучения, которые позволяют перейти на другой уровень восприятия информации, но и изменить восприятие учебного процесса. Кроме этого, технология обладает существенными положительными сторонами, которые позволяют увеличить эффективность познавательной деятельности.

Рассматривая технологию для применения в обучении грамматике, можно выявить следующие преимущества [5]:

1) технология позволяет варьировать сложность предлагаемых обучающимся заданий для применения грамматических знаний непосредственно в процессе занятия;

2) практическое занятие с применением этой технологии не только показывает знания обучающихся, но и раскрывает их творческий потенциал,

помогает закреплять универсальные учебные действия, применять и анализировать информацию;

3) применение технологии позволяет из пассивной деятельности учеников

перейти в активную – постоянная коммуникация и активное взаимодействие позволяют увеличить уровень ответственности в области изучения темы.

#### Список источников

1. *Андреева Н. В.* Шаг школы в смешанное обучение. М.: Буки Веди, 2016. 280 с.
2. *Бабаходжаева Л. Г.* Осмысленное обучение через практику перевернутого класса [Электронный ресурс] // Academic Research in Educational Sciences. 2021. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osmyslennoe-obuchenie-cherez-praktiku-perevernutogo-klassa> (дата обращения: 28.10.2022).
3. *Басалгина Т. Ю.* Технология «Перевернутый класс» при изучении специальных дисциплин // Профессиональное образование: проблемы и перспективы развития: материалы V Краевой заочной научно-практической конференции. Пермь: Пермский государственный профессионально-педагогический колледж, 2014. С. 173–175.
4. *Гладких Д. С.* Использование технологии Flipped Classroom при обучении иноязычной письменной речи в старшей школе [Электронный ресурс] // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2018. № 14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-flipped-classroom-pri-obuchenii-inoazychnoy-pismennoy-rechi-v-starshey-shkole> (дата обращения: 27.10.2022).
5. *Золотарева С. А.* Метод «Перевернутого класса»: история и опыт применения [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-perevernutogo-klassa-istoriya-i-opyt-primeneniya> (дата обращения: 25.10.2022).
6. *Матюгина И. И.* Педагогическая технология «Перевернутый класс» как активный метод обучения в СПО [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/pedagogicheskaya-tehnologiya-perevernutyi-klass-3952902.html> (дата обращения: 16.10.2022).
7. *Паймакова Е. А., Вострикова О. В.* Применение модели «Перевернутый класс» в преподавании английской грамматики в период дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-modeli-perevernutyi-klass-v-prepodavanii-angliyskoj-grammatiki-v-period-distantsionnogo-obucheniya> (дата обращения: 16.10.2022).
8. *Тулина Е.* В чем секрет концепции «перевернутого класса?» [Электронный ресурс]. URL: <https://newtonew.com/school/v-chemsekret-koncepcii-perevernutogo-klassa> (дата обращения: 16.10.2022).
9. *Фирсова П.* Перевернутый класс: технология обучения 21 века [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ispring.ru/elearninginsights/perevernutyi-klass-tehnologiya-obucheniya-21-veka> (дата обращения: 16.10.2022).
10. *Царегородцева С. И.* В России начали использовать технологию смешанного обучения [Электронный ресурс] URL: <http://www.ug.ru/article/626> (дата обращения 22.10.2022).
11. *Spencer D., Holley G.* Gateway. B2: Student's Book Premium Pack. Macmillan. 2017. 168 p.

#### Информация об авторе

**Е. Д. Саутина** – ассистент кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, [cathy-tina-21@yandex.ru](mailto:cathy-tina-21@yandex.ru)

**Information about the author**

**E. D. Sautina** – Assistant of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, cathy-tina-21@yandex.ru

*Статья поступила в редакцию 23.12.2022; одобрена после рецензирования 25.12.2022; принята к публикации 30.12.2022.*

*The article was submitted 23.12.2022; approved after reviewing 25.12.2022; accepted for publication 30.12.2022.*

Методическая статья

УДК 372.881.111.1

## Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка

*Ульяна Леонидовна Кшеновская*<sup>1</sup><sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье рассматриваются теоретические аспекты функциональной грамотности, освещаются отдельные аспекты содержательной трансформации категории грамотности в условиях XXI в. и описываются некоторые приемы, с помощью которых формируется функциональная грамотность школьников на уроках английского языка.

*Ключевые слова:* функциональная грамотность, компетенции, английский язык, основная школа, урочная деятельность.

*Для цитирования:* Кшеновская У. Л. Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 198–204.

Methodical article

## Developing functional literacy in EFL classroom

*Uliana L. Kshenovskaya*<sup>1</sup><sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The current paper discusses some theoretical aspects of functional literacy. The article highlights certain aspects of literacy transformation in the context of the 21st century. The paper describes functional literacy in methodological aspects and provides some ways of developing functional literacy in EFL classroom.

*Keywords:* functional literacy, competences, English, secondary school, lesson activities.

*For citation:* Kshenovskaya U. L. Developing functional literacy in EFL classroom. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 2, pp. 198–204. (In Russ.)

Modern world has been experiencing dramatic transformations regarding science, technology, medicine, education, etc. In the 21st century context, with its global shift from an industrial economy to a knowledge economy, globalization, automation and digitalization of almost every sphere of modern life, young people face a range of challenges emerging – unemployment, job insecurity, social insecurity, issues related to their body image, health issues, poor educational attainment, unrealistic expectations, to name just a few. Today's market fails

to guarantee life-long stability even to the most highly educated graduates. As Dr. Wagner, Harvard's educational expert, claims, modern schoolchildren are facing a “global achievement gap” [17], which is the gap between what schools are teaching and the skills young people need to learn to increase their chances of greater social stability, regular employment, productivity and innovation while on the job, life security. Cognitive skills are not enough to gain success in vocational, educational and social activities – learners should acquire core competencies that are a part of the

phenomenon of functional literacy. Thus, developing functional literacy skills has to accompany teaching in every classroom.

The term ‘functional literacy’ has been defined variously in different countries at different times. Prior to 1950s functional literacy had been viewed as an ability to read and write in a native language [4]. In 1958, UNESCO suggested recommendations that stated that only those residents who are able to read and understand the meaning and write a brief narration on their daily life could be considered literate. The term ‘functional literacy’ acquired a new connotation: the ability to understand written texts and write about one’s personal life [14]. Along with this, literacy was seen as one of the crucial indicators of a country’s social prosperity as part of its economic development.

Later on, in the 1960s UNESCO employed a new implication to the term. Functional literacy was viewed as “the process and content of learning to read and write to the preparation for work and vocational training, as well as a means of increasing the productivity of the individual” [15, p. 23].

In the 1970s, the US National Reading Center redefined the term: “a person is functionally literate when their reading and writing skills permit them to go about their daily activities successfully on the job or to move about society normally with comprehension of the expressions and messages they encounter” [6].

Later, in order to measure functional literacy worldwide, several international organizations started their campaigns in over 60 countries. Among aforementioned organizations were International Association for the Evaluation of Educational Achievements (IEA), Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS), Program for International Student Assessment (PISA). PISA assessed the level of functional literacy of teenagers aged 15 by measuring skills in three areas: reading, mathematics and natural science [5].

Achievements in the 1990s and early 2000s suggested that functional illiteracy must be more thoroughly understood and assessed from a theoretical, empirical, and pragmatic perspectives [16]. This shift signaled the split in the concept of literacy: basic literacy and functional literacy. Thus, since that time functional literacy focuses on students’ cognitive and, most importantly, practical skills – how well they could apply problem solving skills to various tasks based on diversified information from different areas of human thought, represented in linear and non-linear texts.

As technology permeated every aspect of daily life and demanded business and education to evolve accordingly, functional literacy had to be redefined. As S. A. Tangyan claimed, life in the modern society would be incessantly accompanied by a rapid change of technology, it would be impossible to provide young people with the knowledge and practical skills that would remain topical for a sustained period of time [12]. Neither a level of functional literacy, nor economy of the country are able to guarantee the lifelong occupation of a person since the knowledge and education that they possess might become outdated due to technological advancement. However, it would absolutely be possible to instruct people to adapt to changes, train their digital skills and develop their information literacy in order to respond quickly to the challenges of the post-industrial society [11].

Today functional literacy is understood as the ability of a person to enter into a relationship with the changing environment, adapt to it and function within it with a set of life skills [5]. Researchers still discuss the size, the content and the features of this set of life skills, e.g. if it should be age- or job-specific, as well as where and when it should be taught [1].

According to S. Kagan, the components, or elements, of functional literacy are

divided into four core groups and those groups comprise life skills that are interconnected and relate to different spheres of human activity:

1) thinking skills refer to the mental processes of an individual;

2) working skills (employability skills, job-related skills) are those skills that are valued and required at a workplace;

3) learning skills assist an individual in acquiring new knowledge or experience, the skills that an individual needs for effective learning throughout life;

4) social skills correspond to competences facilitating interaction and communication with others where social rules and relations are created, communicated, and changed in verbal and nonverbal ways [8].

In Kazakhstan functional literacy is identified using the four-dimensional learning model: Cognitive Dimension (thinking skills), Instrumental Dimension (performing skills), Individual Dimension (personal skills), Social Dimension (soft skills). Functional literacy approach is at the core of modernized education and is employed in school curricula [13].

Russian scholars and educators consider the concept of functional literacy within the framework of a competence-based approach. According to this approach, there has been the paradigm shift in the system of Russian education from learning for life to lifelong learning. Researchers define seven groups of core competences: global value competences, cross-cultural competences, cognitive and educational competences, informational competences, social and employment competences, communicative competences and personal competences [10]. One can say that the structural parts of functional literacy can be viewed in terms of the core components of competences. Thus, educational-cognitive competences require functional literacy in the following core aspects: measuring skills, analytical skills, problem-solving

skills and critical thinking skills.

Though most secondary schools in Russia are not provided with specific programs aimed at functional literacy skills acquisition, there are certain schools that have employed functional literacy approach, integrating development of learners' financial, digital and informational literacies in the general curriculum, e.g. in Kaliningrad region. Regardless of the problems, educators see its positive impact [9].

According to the Federal State Educational Standards, a competence-based approach to teaching should be employed in foreign language instruction [3]. The phenomenon of foreign language communicative competence was introduced within the competence-based education (CBE) approach that was implemented in the 70s in the USA. Western researchers define communicative competence as a learner's ability to use language and communicative strategies to communicate successfully [2].

D. Hymes views the structure of communicative competence as a set of four components: linguistic competence, sociolinguistic competence, discourse competence and strategic competence. Linguistic competence comprises the knowledge of phonetics, grammar and vocabulary of a particular language in their oral and written representations. Sociolinguistic competence is the knowledge of the culture of the language studied, i.e. learners' ability to give appropriate responses, knowing taboos and rules of another culture as well as being politically correct. Discourse competence deals with organizing words, phrases and sentences in order to create oral utterances or written texts. Strategic competence refers to learners' ability to avoid communication breakdowns and deal with those if they do occur [7].

The Russian Federal State Educational Standard names six core sub-competences



within foreign language communicative competence: linguistic, speech, sociocultural, compensatory, learning and cognitive competences [3]. Thus, linguistic competence is based on the rules and principles that constitute a language that a learner should be able to apply. Speech competence implies the knowledge of rules of everyday communication and implementation of this knowledge in real-life situations. Sociocultural competence involves the ability to function adequately in the global communicative network. Compensatory competence correlates with the strategic competence and lies in the ability to overcome language difficulties in everyday communication. Educational and cognitive competences imply learning and informational skills, providing learners with ways and strategies of self-education that contribute to their lifelong learning.

We suggest that training programs in foreign language communicative competence should be designed in accordance with functional literacy. It is of vital importance to create a certain environment in EFL classrooms that model real-life situations and raise learners' cultural awareness, develop their cognitive and learning skills, as well their personal and social skills, contribute to learners' successful functioning in everyday life and provide them with employment skills for the future.

In this sense, functional literacy-based tasks can become a distinguished tool for the development of foreign language communicative competence as they are tightly bound to using realia and authentic linear and non-linear texts produced by the English-speaking world. Functional literacy-based tasks are learner-centered and are aimed at the development of their learning skills as well as their life skills, without focusing on abstract language tasks or some information that learners cannot relate to.

Activities based on functional literacy agree with a functional approach to EFL

teaching and learning, communicative approach, task-based approach, problem-solving approach, case-study approach and interdisciplinary approach as the skills developed are transferable and can be applied not only in other disciplines taught at school but in life situations outside classroom.

Thus, the following principles should be taken into account while designing tasks and activities for EFL classroom that are aimed at developing learners' foreign language communicative competence and functional literacy in the context of the 21st century.

The tasks and activities should:

- 1) be based on authentic, up-to-date materials;
- 2) be from real-life contexts to give learning a purpose;
- 3) correspond to learners' interests, their age, their level of language proficiency and be applicable to real-life situations;
- 4) involve a critical thinking approach to decision-making and problem-solving;
- 5) be aimed at forming transferable skills that are socially- and professionally-oriented;
- 6) engage students in exploring and encourage them to learn more.

Functional grammar should be taught through guided discovery, which implies providing learners with an example of the target language in a real-life context. This way learners understand what words and structures help them express meanings and achieve their communicative goals in real life situations, which trains their grammar, communicative, problem-solving and critical thinking skills and encourages learner autonomy. Lexical approach to grammar and vocabulary teaching which does away with the grammar vs vocabulary dichotomy and focuses on grammar in chunks and vocabulary in collocations and fixed phrases taken from real life English rather than abstract grammar structures and isolated words also helps learners

develop their language proficiency through functional literacy.

Through teaching vocabulary in content-rich contexts learners' skills for life can be enhanced. For instance, while studying target vocabulary for the topic 'Feelings and Emotions' students learn to identify their feelings, predict possible reactions of other people and understand how their reactions influence others, discover cultural aspects and learn how to avoid faux pas, which contributes to the development of learners' soft skills and teachers them to respect diversity. Time management life skills can be developed while studying 'Daily Routine', financial literacy can be enhanced while covering the topic 'Money' and so on.

A wide range of functional literacy skills and cultural awareness can be acquired through reading content- and culture-rich authentic texts, both linear and non-linear (leaflets, graphs, tables, tickets, maps, etc.) from various life spheres (legal documents, medical forms, memes, billboards, etc.). By learning to obtain information from 'real-world' materials students become more familiar with the language and cultural diversity.

Listening activities contribute to the development of a wide range of life skills. Cultural awareness assists students in everyday communication when it comes to functioning within a foreign language environment as students may face various challenges, be it cultural diversity – accents, native and non-native, or discourse diversity – students could encounter airport announcements or small talk in the shop. Obviously, the more students are familiar with the 'real-world' language in their EFL classroom, the more chances for successful real-life communication they have. Flexibility and adaptability among soft skills could be enhanced alongside listening skills. Social skills are developed through learning to listen actively, so that learners could pay attention to speakers'

voices and tone, trying to understand their mood, intention, predict their reactions and guess responses. Learners are well trained in their EFL classroom in different types of reading and listening, e.g. reading / listening for gist, reading / listening for specific information, etc. – which in themselves are life skills as they enhance learners' informational literacy.

Various 21-century functional literacy skills can be boosted alongside writing skills, ranging from filling different legal documents and forms to budgeting money using budget planners or setting diet and nutritional goals with calorie calculators, weekly meal plans, grocery lists and more.

Speaking activities can really contribute to life skills development as well as life skills can assist in speaking a foreign language. It is essential to nurture students' abilities to make choices and decisions in their speaking.

The way assessment is delivered is no less important for developing learners' functional literacy in EFL classroom. Students are more motivated and engaged when they learn how to assess themselves and their peers according to clear criteria for what defines good performance, get detailed, actionable feedback from their teacher. Formative assessment, such as quizzes, self-reflection journals, in-class discussions, social media posts, surveys, clicker questions, teamwork with certain roles assigned, etc., promotes learners' positive motivational beliefs, boosts their self-esteem and supports deeper learning.

With the advent of big data, modern learners are expected to have a set of skills needed to live, work, and thrive in a digital society, i.e. digital literacy, which implies IT proficiency, data literacy, critical thinking and social engagement. Flipped classroom, blended learning, online microteaching, using MOOC platforms and virtual classrooms will integrate digital learning into EFL classroom.

EFL education in the context of the 21st century should foster learner autonomy,

i.e. provide learners with the tools and opportunities they need to find their own path, help them critically reflect on their language learning behavior and strategies used, equip learners to perform more efficiently in a rapidly changing world. Learner autonomy is a core value of lifelong learning. Autonomous learners are able to take responsibility for their own learning, frame a guiding purpose and identify actions to achieve a goal. They are motivated to pursuit knowledge throughout their life for personal and professional growth, which contributes to active social

interaction, professional collaboration and economic prosperity.

Thus, teaching EFL through functional literacy facilitates language learning in real-life content- and culture-rich contexts. Skill-based language teaching meets national educational standards and contributes to the development of functional literacy and foreign language communicative competence, as they are interrelated. Functional literacy is in a way a learning compass that helps learners navigate their lives for successful functioning in the changing world.

#### Список источников

1. *Buschman J.* Information Literacy, “New” Literacies, and Literacy // *The Library Quarterly: Information, Community, Policy*. 2009. Vol. 79, N. 1. P. 95–118.
2. *Canale M., Swain M.* A Theoretical Framework for Communicative Competence // *Applied Linguistics*. 1981. no. 1. P. 31–36.
3. ФГОС [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 21.06.2022).
4. *Frolova P. I.* On the Issue of the Historical Development of the Concept of Functional Literacy in Pedagogical Theory and Practice // *The Science of Human*. 2016. N. 1, Issue 23. P. 179–185.
5. Functional Literacy. Oxford Bibliographies [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/> (дата обращения: 21.11.2022).
6. *Hamilton M., Pitt K.* Challenging Representations: Constructing the Adult Literacy Learner Over 30 Years of Policy and Practice in the United Kingdom [Электронный ресурс]. URL: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/RRQ.004> (дата обращения: 22.11.2022).
7. *Hymes D. H.* On communicative competence // *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth, 1972. P. 269–293.
8. *Kagan S.* Structures for Thinking Skills [Электронный ресурс]. URL: [https://www.kaganonline.com/free\\_articles/dr\\_spencer\\_kagan/280/Kagan-Structures-for-Thinking-Skills](https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/280/Kagan-Structures-for-Thinking-Skills) (дата обращения: 20.12.2022).
9. *Kosheleva D. A.* Programs and Teaching Resources on Financial Literacy: Analysis, Problems, Prospects [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programmy-i-umk-po-finansovoy-gramotnosti-analiz-problemy-perspektivy-kaliningradskaya-oblast> (дата обращения: 21.11.2022).
10. *Lebedev O. E.* Competence-Based Approach in Education // *School Technologies*. 2014. N. 5. P. 3–11.
11. *Shively K., Palilonis J.* Curriculum Development: Preservice Teachers’ Perceptions of Design Thinking for Understanding Digital Literacy as a Curricular Framework // *The Journal of Education*. 2018. Vol. 198, N. 3. P. 202–214.
12. *Tangyan S. A.* Literacy in the Computer Age // *Pedagogy*. 1995. N. 1. P. 13–20.
13. The National Plan of Actions to Develop Functional Literacy among Schoolchildren 2012–2022 [Электронный ресурс]. URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200000832> (дата обращения: 13.11.2022).
14. UNESCO World Congress of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy. Final Report. Teheran: UNESCO Publishing, 1965. 45 p.

15. UNESCO The Experimental World Literacy Programme: a critical assessment. Paris: UNESCO Publishing, 1976. 195 p.

16. Vágvölgyi R., Coldea A., Dresler T. et al. A Review about Functional Illiteracy: Definition, Cognitive, Linguistic, and Numerical Aspects // *Frontiers in Psychology* November. 2016. Vol. 7. P. 155–171. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01617

17. Wagner T. The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need – And What We Can Do About It. New York: Basic Books, 2014. 360 p.

### **Информация об авторе**

**У. Л. Кшеновская** – старший преподаватель кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, sj@ngs.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6979-4724>

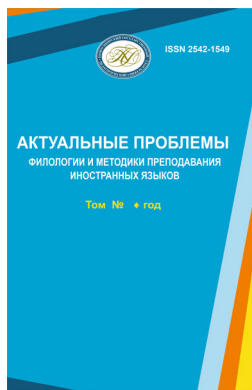
### **Information about the author**

**U. L. Kshenoskaya** – Senior Lecturer of the Department of the English Language, Novosibirsk State Pedagogical University, sj@ngs.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6979-4724>

*Статья поступила в редакцию 22.12.2022; одобрена после рецензирования 25.12.2022; принята к публикации 30.12.2022.*

*The article was submitted 22.12.2022; approved after reviewing 25.12.2022; accepted for publication 30.12.2022.*

## УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом всероссийском научном периодическом журнале «Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков». Журнал выходит с 2006 года.

Учредитель журнала – федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «НГПУ»).

**Главный редактор журнала** – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и теории перевода, декан факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «НГПУ» *Костина Екатерина Алексеевна*.

Журнал адресован специалистам в области филологии и методики преподавания иностранных языков в средней и высшей школе.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты и магистранты.

### Общие требования к статьям

1. Материалы должны быть подготовлены к печати, иметь УДК.
2. Метаданные статьи на русском и английском языках:
  - сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;
  - название статьи;
  - аннотация (500–1000 знаков), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;
  - ключевые слова (6–10).
3. Автор в статье должен обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.
4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, ссылки должны оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. На каждую позицию в списке литературы должна быть ссылка в тексте статьи. Список литературы оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008.
5. Статья может сопровождаться фотографиями, контрастными по тону и цвету (печать журнала черно-белая). Статьи отправлять по адресу: [topical-issues@nspsu.ru](mailto:topical-issues@nspsu.ru)
6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы отклоняются.