

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

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

*Научно-практический периодический журнал*

Том 16, № 2 ♦ 2022

Новосибирск

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 16, No 2 ♦ 2022



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

### Костина Екатерина Алексеевна

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

Заместитель главного редактора

### Лисица Инна Валерьевна

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

ISSN 2542-1549

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2022

Все права защищены

Редакционная коллегия

### 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*

### Тлеужанова Гульназ Кошкимбаевна

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

### Чернобров Алексей Александрович

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

### Курпешко Надежда Николаевна

д-р пед. наук, проф., проф. кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

### Телешова Раиса Ивановна

канд. филол. наук, д-р наук Тулонского университета, проф., зав. кафедрой французского и немецкого языков, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

### Кретова Лариса Николаевна

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

Журнал основан в 2006 г.  
Выходит 2 раза в год  
Электронная верстка – *И. Т. Илюк*  
Редактор – *И. Ю. Баранов*  
Адрес редакции, издательства и типографии:  
630126, г. Новосибирск,  
ул. Вилойская, 28, т. (383)244-03-92

Печать цифровая. Бумага офсетная.  
Усл.-печ. л. 11,8. Уч.-изд. л. 6,2.  
Тираж 1000 экз. Заказ № 26.  
Формат 70×108/16.  
Цена свободная.  
Дата выхода в свет 01.04.2022  
Отпечатано в Издательстве НГПУ.

NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

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

*Scientific-practical periodical journal*

Volume 16, No. 2 ♦ 2022

Novosibirsk

# TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 16, No. 2 ♦ 2022



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., Prof. of the Department of Linguistics and Translation Theory, Dean of the Foreign Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

## Assistant to the Editor-in-chief

### Inna Valerievna Lisitsa

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

ISSN 2542-1549

© FSBEI HE “NSPU”, 2022  
All rights reserved

## 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*

### Gulnaz Koshkimbayevna Tleuzhanova

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

### Alexey Aleksandrovich Chernobrov

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

### Nadezhda Nikolaevna Kurpeshko

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

### Raisa Ivanovna Teleshova

Cand. Sci. (Philol.), Dr. Sci. of Toulon University, Prof., Head of the French and German Department, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

### Larisa Nikolaevna Kretova

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

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: 11,8. Publisher's sheets: 6,2.  
Circulation 1000 issues. Order № 26.  
Format 70×108/16  
Release date 01.04.2022  
Printed in NSPU

# СОДЕРЖАНИЕ

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

<b>Айрапетова С. Н., Салтыкова Е. А.</b> (Калуга, Россия) Лингвистические и экстралингвистические особенности культурного параметра монохронности/полихронности.....	9
<b>Архипова И. В.</b> (Новосибирск, Россия) Симультанный таксис в разноструктурных языках.....	16
<b>Зензеров В. Н.</b> (Новосибирск, Россия) Способы и средства выражения субъективной оценки в английских высказываниях.....	23
<b>Кобелев В. А.</b> (Новосибирск, Россия) Английские медиопассивные конструкции в рекламном тексте.....	28
<b>Кожевников А. О.</b> (Новосибирск, Россия) Социолингвистические особенности восприятия концепта «свобода» в американской и британской лингвокультурах.....	33
<b>Сергеева Н. В.</b> (Оренбург, Россия) Интертекстуальные связи текстов журналистских репортажей разной медиальности (на материале современного английского языка).....	39
<b>Смакотина Н. А.</b> (Новосибирск, Россия) Актуализация концепта «COVID-19» в англоязычных и русскоязычных инструктивно-методических постерах.....	47
<b>Стефанович М. В., Стародубцева А. В., Кретьева Л. Н.</b> (Новосибирск, Россия) Особенности наречий на -ly как единиц производной семантики.....	54
<b>Турецкова И. В.</b> (Оренбург, Россия) Степени сравнения прилагательных и наречий как средство градуальности оценочной семантики.....	59
<b>Ульянова У. А.</b> (Новосибирск, Россия) Моделирование лексико-семантического поля «Оружие» в английском языке.....	66

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<b>Бобькина И. А., Рудакова Ю. А.</b> (Челябинск, Россия) Формирующее оценивание как образовательная технология освоения обучающимся способности к иноязычной коммуникации.....	72
<b>Бородина Т. Л., Функ А. А.</b> (Новосибирск, Россия) Использование социальной сети «Инстаграм» в процессе совершенствования грамматической компетенции обучающихся на уроках английского языка в основной школе.....	79
<b>Вьюшкова Л. Н., Вьюшков А. А.</b> (Новосибирск, Россия) Теоретические и практические аспекты изучения цифрового этикета.....	85
<b>Мазницына Н. Г.</b> (Новосибирск, Россия) Практическое использование социальной сети «Инстаграм» для обучения говорению на английском языке учащихся старших классов.....	92
<b>Стефанович М. В., Митюшова Е. С.</b> (Новосибирск, Россия) Коммуникативно-когнитивный подход в обучении студентов синтаксическим структурам (на примере задания “Unscramble The Sentences”).....	99
<b>Холоденко Н. В., Мингажева Е. А.</b> (Челябинск, Россия) «Портфель юриста» как технология самообразования обучающихся института права.....	105
<b>Хорошилова С. П.</b> (Новосибирск, Россия) Корпусное преподавание как средство совершенствования исследовательской компетенции студентов.....	112
<b>Флеонова О. Л., Омар Адра</b> (Баламанд, Ливан) Изучение представлений студентов о преимуществах и сложностях включения мультимодальных элементов в академическое письмо на иностранном языке.....	118

<b>Захра Хуссейн Сахйон</b> (Баламанд, Ливан) Исследование результатов работы студентов NNS/NNS во время групповой Webex онлайн работы в ливанском университете .....	127
<b>Берсанова С. Ю.</b> (Новосибирск, Россия) Компетентностный подход в обучении иностранному языку в вузе .....	137
<b>Лисица И. В.</b> (Новосибирск, Россия) Профессиональная переводческая компетентность: содержание и структура .....	143
<b>Раубо К. В.</b> (Новосибирск, Россия) Моделирование уроков грамматики китайского языка на основе организации самостоятельной работы студентов на среднем этапе обучения в высшем учебном заведении.....	149

# CONTENTS

## TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY

<b>Ayrapetova S. N., Saltykova E. A.</b> (Kaluga, Russia) Linguistic and extralinguistic features of monochronicity and polychronicity.....	9
<b>Arkhipova I. V.</b> (Novosibirsk, Russia) Simultaneous taxis in different-structured languages.....	16
<b>Zenzerov V. N.</b> (Novosibirsk, Russia) Ways and means of expressing subjective assessment in English utterances .....	23
<b>Kobelev V. A.</b> (Novosibirsk, Russia) English mediopassive constructions in advertising text.....	28
<b>Kozhevnikov A. O.</b> (Novosibirsk, Russia) Sociolinguistic aspects of perception of “Freedom” in American and British linguo-cultures.....	33
<b>Sergeeva N. V.</b> (Orenburg, Russia) Intertextual links of journalistic reportages of different mediality (based on modern English).....	39
<b>Smakotina N. A.</b> (Novosibirsk, Russia) Actualization of “COVID-19” concept in English and Russian instructive posters.....	47
<b>Stefanovich M. V., Starodubtseva A. V., Kretova L. N.</b> (Novosibirsk, Russia) Peculiarities of adverbs in -ly as semantically derived units .....	54
<b>Turetskova I. V.</b> (Orenburg, Russia) Degrees of comparison of adjectives and adverbs as a means of graduality of evaluation semantics .....	59
<b>Ulyanova U. A.</b> (Novosibirsk, Russia) Modeling of the lexical semantic field “Weapon” in the English language.....	66

## TOPICAL ISSUES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<b>Bobykina I. A., Rudakova J. A.</b> (Chelyabinsk, Russia) Formative assessment as an educational technology for training of student’s ability for communication in a foreign language .....	72
<b>Borodina T. L., Funk A. A.</b> (Novosibirsk, Russia) The use of the “Instagram” social network in the process of improving grammar competence of secondary school children in English language lessons .....	79
<b>Vyushkova L. N., Vyushkov A. A.</b> (Novosibirsk, Russia) Theoretical and practical aspects of studying digital etiquette .....	85
<b>Maznitsyna N. G.</b> (Novosibirsk, Russia) Practical use of the social network “Instagram” for teaching English to high school students .....	92
<b>Stefanovich M. V., Mityushova E. S.</b> (Novosibirsk, Russia) Communicative-cognitive approach in teaching students the speech patterns (based on “Unscramble The Sentences” task).....	99
<b>Kholodenko N. V., Mingazheva E. A.</b> (Chelyabinsk, Russia) “Lawyer’s Portfolio” as technology of self-education of students of law schools.....	105
<b>Khoroshilova S. P.</b> (Novosibirsk, Russia) Corpus teaching as a means of improving students’ research competence .....	112
<b>Fleonova O. L., Omar Adra</b> (Balamand, Lebanon) Exploring university students’ perceptions of the benefits and challenges of incorporating multimodal elements in L2 academic writing .....	118
<b>Zahraa Hussein Sahyoun</b> (Balamand, Lebanon) An investigation of NNS/NNS student output during Webex-mediated online group work in a Lebanese university .....	127

<b>Bersanova S. U.</b> (Novosibirsk, Russia) Competence-based approach to teaching foreign languages at the university.....	137
<b>Lisitsa I. V.</b> (Novosibirsk, Russia) Professional translation competence: content and structure.....	143
<b>Raubo K. V.</b> (Novosibirsk, Russia) Modeling of Chinese grammar lessons on the basis of the organization of independent work of students at the middle stage of learning in a higher educational institution.....	149



Научная статья  
УДК 81

## Лингвистические и экстралингвистические особенности культурного параметра монохронности/полихронности

*Седя Нориковна Айрапетова*

Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, Калуга, Россия,  
airapetova.seda@mail.ru

*Екатерина Алексеевна Салтыкова*

Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, Калуга, Россия,  
katya\_saltykova@mail.ru

*Аннотация.* Одна из базовых категорий бытия, категория времени рассматривается в статье с точки зрения поведенческих реакций, с одной стороны, и языкового компонента, с другой. Различия в коммуникативном поведении представителей монохронных и полихронных культур характеризуются с позиции регулирующего взаимодействия в процессе коммуникации (отношение представителей монохронных и полихронных культур к планированию времени, пунктуальности, инструкциям, изменениям договоренностей, неспешности в осуществлении деятельности). В статье утверждается, что культурный код отражается не только на невербальном, но и на вербальном уровне. Авторы исходят из того, что различия в восприятии категории времени и несовпадение языкового мышления у представителей монохронных и полихронных культур могут привести к переводческим несоответствиям как лексико-грамматического, так и прагматического характера. Анализ вербализаций категории времени в английском языке и возможностей перевода указанных единиц осуществляется на материале политического дискурса. Авторы приходят к выводу, что в силу своей унифицированности ситуации институционального общения предполагают лингвистическую и экстралингвистическую однозначность, что, в свою очередь, ведет к слабой выраженности культурных различий, в частности параметра монохронности/полихронности.

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация, монохронная культура, полихронная культура, поведенческие реакции, культурный код, вербализация, перевод, политический дискурс

Original article

## Linguistic and extralinguistic features of monochronicity and polychronicity

*Seda N. Ayrapetova*

Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski, Kaluga, Russia, airapetova.seda@mail.ru

*Ekaterina A. Saltykova*

Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia, katya\_saltykova@mail.ru

**Abstract.** One of the basic categories of being, the category of time, is considered in the article from the point of view of behavioral reactions, on the one hand, and the language component, on the other. Differences in the communicative behavior of representatives of monochronic and polychronic cultures are characterized from the position of regulatory interaction in the communication process (the attitude of representatives of monochronic and polychronic cultures to time planning, punctuality, instructions, changes in arrangements, slowness in actions performing). The article argues that the cultural code determines not only the nonverbal level, but also the verbal one. The authors accept the fact that differences in time perception and the dissimilarity of linguistic thinking among representatives of monochronic and polychronic cultures can lead to mistranslation of both lexico-grammatical and pragmatic nature. The analysis of time category verbalization in English and its translation is carried out on the material of political discourse. The authors come to the conclusion that the institutional communication uniformity assumes linguistic and extralinguistic unambiguity, which leads to slight manifestations of cultural differences, namely the monochronicity and polychronicity.

**Keywords:** intercultural communication, monochronic culture, polychronic culture, behavioral reactions, cultural code, verbalization, translation, political discourse

Наиболее важным аспектом растущего транснационального общения является коммуникация – способность понимать и быть понятым, имеющая центральное значение для успешной и эффективной межкультурной деятельности. Все человеческие взаимодействия, будь то монокультурные или межкультурные, происходят в социальной среде или контексте, которые влияют на ход коммуникативного события. Одной из составляющих социального контекста или количества информации, необходимого для успешной передачи сообщения или осуществления коммуникации, является время. Прежде всего, нам интересны исследования Эдварда Т. Холла, который и выделил параметр моно/полихронности.

Согласно Э. Холлу, в монохронных (или моноактивных) культурах время воспринимается линейно, оно сравнимо с дорогой, идущей из прошло-

го в будущее [14]. Для представителей монохронных культур характерны пунктуальность, последовательность, приоритет обязанностей над отношениями, осуществление одного вида деятельности в один и тот же отрезок времени [15]. К монохронным культурам относятся культуры Великобритании, США, Германии, Канады и т. д.

Представители полихронной культуры не любят точно установленных временных рамок, планирование времени зависит не только от задач, которые нужно решить, но от личных взаимоотношений [13]. Сроки выполнения заданий могут сдвигаться на неопределенное время, допускается переключение с одного действия на другое. «Полихронное восприятие времени приводит к вовлеченности в несколько дел одновременно» [5, с. 40]. Полихронными являются культуры стран Ближнего Востока, Латинской Америки, Южной

и Юго-Восточной Азии, России и др.

Разное восприятие времени представителями монохронной и полихронной культур влияет на их коммуникативное взаимодействие, так как в процессе общения приходится учитывать временную систему и код соответствующей культуры. П. А. Гильтебрандт отмечал, что «культурный код нации помогает понимать ее поведенческие реакции, определяет народную психологию» [2].

Культурный код отражается не только в невербальном поведении, но и транслируется через язык. Культурные коды работают как своеобразные инструменты языкового мышления, следовательно, они создают речь человека и определяют его деятельность во всевозможных сферах. Человек является носителем языка и определенной системы ценностей, связанной с картиной мира этого общества, которая «обладает рядом признаков общесистемного, прагматического, лингвистического и моделирующего характера» [11, с. 130].

На необходимость учета культурных кодов не только своей культуры, но и других для адекватной передачи культурных смыслов при переводе в своих работах указывают Д. Ю. Егорова [1, с. 24], Чжань Ян [10, с. 496], Е. Н. Леонова, И. Г. Гирина [4, с. 153], Л. П. Тарнаева [9, с. 203], Л. В. Кушнина, С. В. Литвинова, И. В. Перлова, К. В. Пермякова [3, с. 51], Ю. А. Пушина [7, с. 103]. «Когда переводчик работает с текстом на иностранном языке, он видит знаки иностранного языка и сталкивается с референциальным выбором автора высказывания и с необходимостью выбора языкового выражения в языке перевода для обозначения «первичного» референта, т. е. объекта внеязыковой действительности, подразумеваемого автором речевого отрезка» [8, с. 225]. Без владения кодом культуры, заложенным в сообщении, смысл может быть не понят, т. е. получатель

(переводчик) сможет увидеть лишь знаковую систему, а не смысловую.

Это замечание верно и для перевода вербализаций категории времени. Сложность при переводе этой категории «объясняется многоаспектностью времени как онтологической категории, многослойностью и открытостью системы темпоральных единиц» [6, с. 267].

В рамках нашего исследования нас интересует вербализация культурного параметра «время» в русском и английском языках. Анализ ассоциативных словарей русского языка позволил выявить, что «время» описывается следующими понятиями:

– бежит, идет, течет, истекает, летит, приходит, тянется, не терпит, кончается, останавливается, не стоит, оканчивается, опаздывать, жить, коротать, подойти, уйти, упускать, не хватает, пошло, придет, пришло, мчит, проводить;

– деньги, бесконечность, движение, длительное, быстрый, бесцельно тратить, занятый, отсрочки, отсутствие.

В английской лингвокультуре «время» ассоциируется с такими смыслами, как:

– *elapse* (пролетать), *waste* (тратить), *coincide* (совпадать), *allot* (выделить), *shorten* (сократить), *laud* (восхвалять), *synchronize* (совпадать по времени), *rehearse* (повторять), *spend* (провести), *devote* (посвятить);

– *fastest* (самый быстрый), *accurately* (строго), *correctly* (верно), *carefully* (внимательно), *strategically* (рационально);

– *lag* (задержка), *consuming* (потребление), *wasting* (трата), *stoppage* (остановка), *duration* (продолжительность).

Как мы видим, с одной стороны, в обеих лингвокультурах есть сходные понятия, которые ассоциируются с понятием времени: пролетать, остановить, проводить и т. д. Однако можно заметить, что если рассматривать эти ассоциации в целом, то в них присутствуют характерные черты полихронного или

монохронного отношения ко времени. Например, у представителей русской культуры в отношении ко времени на первый план выходит идея опоздания, упущенного времени, бесцельной его траты; указывается, что, в принципе, время длительно или вообще бесконечно, и поэтому его можно не экономить.

Представители англоязычной лингвокультуры сконцентрированы на рациональной трате времени: его нужно учитывать строго, сроки лучше сокращать, а не переносить на более поздний период.

Рассмотрим особенности перевода англоязычных контекстов, содержащих культурный параметр «монохронность», на русский язык. Материалом анализа послужил транскрипт дебатов кандидатов в президенты США Хиллари Клинтон и Дональда Трампа [12]. Перевод примеров выполнен авторами.

Пример 1. Hillary Clinton: *“The central question in this election is really what kind of country we want to be and what kind of future we’ll build together. Today is my granddaughter’s second birthday, so I think about this a lot. First, we have to build an economy that works for everyone, not just those at the top. That means we need new jobs, good jobs, with rising incomes”* [12].

«Главный вопрос на этих выборах – это то, какой страной мы хотим быть, и какое будущее мы хотим построить вместе. Сегодня второй день рождения моей внучки и я об этом много думаю. Вначале нам надо построить экономику, которая будет работать на каждого, не только на тех, кто наверху. Это означает, что нам нужны новые вакансии, причем хорошие вакансии, обеспечивающие рост доходов».

В этом примере неопределенно-временное *future* переводится полностью соответствующим ему в русском языке словом «будущее»; слово *today*, конкретно определяющее время, также переводится полным словарным соот-

ветствием – «сегодня». Настоящее время глагола *work* передается на русский язык будущим временем, чтобы передать прагматический контекст высказывания, устремленность оратора в будущее.

Пример 2. Donald Trump: *“But in all fairness to Secretary Clinton, when she started talking about this, it was really very recently. She’s been doing this for 30 years. And why hasn’t she made the agreements better? The NAFTA agreement is defective. Not just because of the tax and many other reasons, but just because of the fact...”* [12].

«При всей своей непредвзятости к Секретарю Клинтон, она начала говорить об этом совсем недавно. Она занимается этим уже 30 лет. И почему же она не пересмотрела эти соглашения? Соглашение НАФТА несовершенно. Не только из-за налогов и множества других причин, но также из-за того, что...».

При переводе словосочетания *really very recently* используется компрессия – два слова *really very* заменяются одним словом «совсем». Само слово *recently* можно перевести как «совсем недавно», однако, как мы видим, Д. Трамп использует это словосочетание в качестве усиления аргумента в рамках реализации тактики обвинения.

Пример 3. Donald Trump: *“Secretary Clinton and others, politicians, should have been doing this for years, not right now... They should have been doing this for years. What’s happened to our jobs and our country and our economy generally is – look, we owe \$20 trillion”* [12].

«Секретарь Клинтон и другие политики должны были заниматься этим в течение многих лет, а не только теперь... Они должны были заниматься этим в течение многих лет. Что произошло с нашими рабочими местами, с нашей страной, с экономикой? – мы задолжали 20 триллионов долларов».

В выражении *should have been doing this for years* используется Present Perfect Continuous. Эта временная форма английского языка означает, что действие длилось в прошлом и продолжается в настоящем. В русском языке подобной временной формы нет, именно поэтому приходится переводить прошедшим временем «должны были заниматься этим в течение многих лет». Выражение *not right now* переводится при помощи приема смыслового развития «не только теперь». Как и в предыдущем примере, использование лексических и грамматических маркеров категории времени имеет целью дискредитацию оппонента.

Пример 4. Hillary Clinton: “*You have to judge us, who can shoulder the immense, awesome responsibilities of the presidency, who can put into action the plans that will make your life better. I hope that I will be able to earn your vote on November 8th*” [12].

«И вам судить, кто из нас сможет взять на себя огромную ответственность быть президентом, кто сможет претворить в жизнь планы, призванные сделать вашу жизнь лучше. Я надеюсь, что 8 ноября вы отдадите за меня свой голос».

В последнем предложении упоминается конкретная дата выборов: *November 8<sup>th</sup>*. В соответствии с русской традицией написания дат при переводе осуществляется перестановка. Само же употребление даты выборов для напоминания об этом избирателю соответствует и английскому, и русскому культурному коду.

Пример 5. Hillary Clinton: “*Well, let's stop for a second and remember where we were eight years ago. We had the worst financial crisis, the Great Recession, the worst since the 1930s*” [12].

«Что ж, остановимся на минуту и вспомним, где мы были восемь лет назад. У нас был тяжелейший финансовый кризис, Великая рецессия, тяжелейший кризис с 1930-х годов».

В этом примере *let's stop for a second* мы переводим как «остановимся на минуту», поскольку в представлении представителя полихронной культуры одной секунды явно недостаточно, для того чтобы вспоминать о проблеме. В этом контексте англоязычное высказывание *let's stop for a second* означает как можно меньший интервал времени, разумеется, больше секунды, но меньше минуты, так как обсуждение каждой проблемы строго лимитировано, и найти несколько лишних секунд возможно, а минуту – нет.

Другие словосочетания, означающие время *eight years ago, since the 1930s* переводятся дословно: «8 лет назад худший», «с 1930-х годов».

Пример 6. Hillary Clinton: “*Now, we have come back from that abyss. And it has not been easy. So we're now on the precipice of having a potentially much better economy...*” [12].

«Теперь мы вернулись из бездны. И это было непросто. Итак, сейчас у нас есть потенциал к созданию устойчивой экономики...».

В этом абзаце два раза встречается слово *now*. В контексте монокронной и полихронной культур это понятие означает текущий момент, однако при переводе на русский язык мы используем два эквивалентных варианта «сейчас» и «теперь». «Теперь» понятие более широкое, чем «сейчас», оно в большей степени ориентировано на результат. «Сейчас» описывает более короткий промежуток времени с акцентом на процессуальность.

Пример 7. Donald Trump: “*The Obama administration, from the time they've come in, is over 230 years' worth of debt, and he's topped it. He's doubled it in a course of almost eight years, seven-and-a-half years, to be semi – exact*” [12].

«К началу работы администрации Обамы у США был самый большой госдолг, за более чем 230 лет существова-



ния страны, и он увеличился. Он удвоился за восемь лет, за семь с половиной лет, если быть точным».

В этом контексте упоминается временной промежуток *over 230 years'* – это время существования США как государства, и это понятие требует пояснения при переводе. Выражение *almost eight years, seven-and-a-half years* демонстрирует стремление представителей монохронной культуры к точности в определении времени. Для перевода этого словосочетания мы прибегаем к дословному переводу.

Проанализировав вербализацию категории времени в английском языке

на примере политического дискурса, а также возможности перевода единиц языка, выражающих значение времени, мы можем сказать, что политический дискурс, как и любой другой институциональный дискурс, в определенной степени организован, упорядочен; ситуации делового общения в значительной степени унифицированы; свою речь ораторы стараются сделать максимально однозначной и понятной всем, поэтому национальные особенности участников этих коммуникативных событий выражены минимально. Это касается и параметра монохронности/полихронности.

### Список источников

1. Егорова Д. Ю. Перевод в контексте глобальной коммуникации. Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания: сборник статей по материалам межвузовской студенческой научно-практической конференции (г. Москва, 16-17 декабря 2020 г.). Саратов: Издатель В. С. Афанасьев, 2021. С. 22–25.

2. Гильтебрандт П. А. Мысли о народной психологии [Электронный ресурс] // Филологические записки. 1864. URL: <http://web.archive.org/web/20131111103352/http://vtn-id.ru/filzaps64.htm> (дата обращения: 07.08.2021).

3. Кушнина Л. В., Литвинова С. В., Перлова И. В. и др. Интерпретирующая функция переводческого понимания как отражение индивидуальной переводческой картины мира // Лингвистическая парадигма: Теоретические и прикладные аспекты. 2019. № 24. С. 48–56.

4. Леонова Е. Н., Гирина И. Г. Способы передачи лингвокультурного компонента при переводе английских сказок на русский язык // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 6. С. 152–156. DOI: 10.37882/2223-2982.2021.06.26

5. Пивоваров. С. Э., Максимцев. И. А. Сравнительный менеджмент. СПб.: Питер, 2008. 480 с.

6. Полищук Т. И. Концептуализация времени во французском языке // Научные труды Калужского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки»: сборник научных трудов. Калуга: Изд-во Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского, 2021. С. 262–268.

7. Пушина Ю. А. О необходимости изучения иностранных культур при подготовке переводчиков // Подготовка переводчиков в сфере профессиональной коммуникации: лингводидактический и экономико-правовой аспекты: сборник материалов международной научно-практической конференции (г. Самара, 14–15 ноября 2018 г.). Самара: Инсома-пресс, 2018. С. 101–104.

8. Салтыкова Е. А. Дословный перевод как интерпретация и порождение текста // Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 5. С. 221–228. DOI: 10.18522/2070-1403-2020-82-5-213-220

9. Тарнаева Л. П. Профессиональная компетенция переводчика в сфере делового общения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 8 (62). С. 202–205.

10. Чжань Ян. Сопоставление культурологической семантики и перевод русской и китайской лексики // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 495–497.
11. Шахназарян В. М., Казакова И. Е. Особенности перевода национально-культурной лексики (на примере территориального диалекта испанского языка мексиканского штата Кинтана-Роо и новозеландского национального варианта английского языка) // Litera. 2021. № 1. С. 125–133.
12. Clinton vs. Trump: The First U. S. Presidential Debate Full Transcript [Электронный ресурс]. URL: <https://scribie.com/blog/2016/09/clinton-vs-trump-first-u-s-presidential-debate-full-transcript/> (дата обращения: 07.08.2021)
13. Hall E. T. Monochronic and polychronic time // Intercultural communication. N.Y.: Wadsworth, 1997. P. 280–286.
14. Hall E. T., Hall M. R. Understanding Cultural Differences. Yarmouth; ME: Intercultural Press Inc., 1990. 196 p.
15. Harley H. Time Sense: Polychronicity and Monochronicity [Электронный ресурс]. URL: <http://www.harley.com/writing/time-sense.html> (дата обращения: 17.08.2021)

### Информация об авторах

**С. Н. Айрапетова** – студент 3 курса магистратуры, направление «Лингвистика», магистерская программа «Язык, перевод и речевое воздействие», Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, ORCID 0000-0002-4945-7111

**Е. А. Салтыкова** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и иностранных языков, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, ORCID 0000-0002-7707-1814

### Information about the Authors

**S. N. Ayrapetova** – Master's Student of the 3d Year of Education, Direction "Linguistics", Master's Program "Language, Translation and Speech Impact", Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski, ORCID 0000-0002-4945-7111

**E. A. Saltykova** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics and Foreign Languages, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski, ORCID 0000-0002-7707-1814

*Статья поступила в редакцию 08.10.2021; одобрена после рецензирования 21.10.2021; принята к публикации 01.11.2021.*

*The article was submitted 08.10.2021; approved after reviewing 21.10.2021; accepted for publication 01.11.2021.*

Научная статья

УДК 811.112.2'36+81'36

## Симультанный таксис в разноструктурных языках

*Ирина Викторовна Архипова*

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, irarch@yandex.ru

*Аннотация.* В статье рассматривается категориальная семантика симультанного таксиса, актуализируемая в высказываниях с предложными девербативами в разноструктурных языках (немецком, нидерландском и русском).

Категориальная семантика симультанного таксиса в немецком, нидерландском и русском языках актуализируется в высказываниях примарного и секундарного типов, содержащих таксисные предлоги темпоральной и обстоятельственной семантики. Высказывания примарного типа с таксисными предлогами темпоральной семантики *во время, в течение, при, с, während, in, bei, mit, gedurende, hangende, tijdens* репрезентируют категориальную семантику примарно-симультанного таксиса. Высказывания секундарного типа с таксисными предлогами обстоятельственной семантики *in, bei, mit, unter, durch, vor, aus, wegen, aufgrund, dank, trotz, ungeachtet, infolge, zu, für, zwecks, per, mittels ondanks, ongeacht, trots, ingevolge, krachtens, vanwege, wegens, in, bij, met, per, voor; несмотря на, вопреки, благодаря, в силу, вследствие, в результате, для, с целью, ради, в целях, из-за, от, при, под, в* репрезентируют категориальную семантику различных вариантов секундарно-симультанного таксиса (каузального, инструментального, образа действия, консекутивного, конкессивного, кондиционального, финального).

*Ключевые слова:* таксис, симультанный таксис, примарный тип высказываний, секундарный тип высказываний, каузальный таксис, кондициональный таксис, инструментальный таксис, конкессивный таксис, консекутивный таксис, финальный таксис, полная симультанность, частичная симультанность

Original article

## Simultaneous taxis in different-structured languages

*Irina V. Arkhipova*

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, irarch@yandex.ru

*Abstract.* This article discusses the categorical semantics of a simultaneous taxis, actualized in statements with prepositional deverbatives in different-structured languages (German, Dutch and Russian).

The categorical semantics of the simultaneous taxis in German, Dutch and Russian is actualized in statements of the primary and secondary types containing taxis prepositions of temporal and adverbial semantics. Statements of the primary type with taxis prepositions of temporal semantics *во время, в течение, при, с, während, in, bei, mit, gedurende, hangende, tijdens* represent the categorical semantics of the primary simultaneous taxis. Statements of the secondary type with taxis prepositions of adverbial semantics *in, bei, mit, unter, durch, vor, aus, wegen, aufgrund, dank, trotz, ungeachtet, infolge, zu, für, zwecks, per, mittels ondanks, ongeacht, trots, ingevolge, krachtens, vanwege, wegens, in, bij, met, per, voor; несмотря на, вопреки, благодаря, в силу, вследствие, в результате, для, с целью, ради, в целях, из-за, от, при, под, в* represent the categorical semantics of various variants of the secondary simultaneous taxis (causal, instrumental, manner, consecutive, concessive, conditional, final).

*Keywords:* taxis, simultaneous taxis, primary type of statements, secondary type of statements, causal taxis, conditional taxis, instrumental taxis, concessive taxis, consecutive taxis, final taxis, full simultaneity, partial simultaneity



Категория таксиса в разноструктурных языках рассматривается в работах ряда отечественных языковедов (А. В. Бондарко, В. С. Храковский, С. М. Полянский, И. В. Архипова и др.) [1–14].

Категория таксиса рассматривается как семантическая категория, репрезентирующая хронологические отношения одновременности и разновременности и включающая аспектуальные, а также темпоральные характеристики соотносимых между собой в рамках единого временного периода действий (событий, процессов, состояний).

В фокусе исследовательского внимания находится категориальная семантика симультанного таксиса в немецких, нидерландских и русских высказываниях с предложными девербативами.

Под категориальной семантикой симультанного таксиса следует понимать хронологическое значение одновременности (полной или частичной), как правило, между двумя обозначаемыми в высказывании и соотносимыми между собой действиями (событиями, процессами, состояниями).

Одновременность понимается как «общность срединного фиксируемого периода» основного и второстепенного действий (процессов, состояний, событий), осуществляемых в рамках некоторой целостной ситуации комплексного высказывания. Выделение некоторого «срединного фиксируемого периода» сопряженных между собой во времени действий допускается в связи с тем, что оба они (или одно из них) выступают в динамике своего протекания [9, с. 258]. Одновременными (полностью или частично) являются, как правило, два обозначаемых в комплексном высказывании действия (процесса, состояния, события), соотносимые между собой «по срединным фазам их протекания» [14, с. 39] и совпадающие полностью или частично по своим длительностным параметрам.

Семантика симультанного таксиса характерна как для сферы примарно-таксисных значений одновременности, так и для сферы секундарно-таксисных отношений одновременности, включающих сопутствующие элементы обстоятельственной модификации (каузальной, кондициональной, concessивной, консекутивной и др.).

В этой связи среди обследованных высказываний немецкого, нидерландского и русского языков целесообразно различать высказывания двух типов (примарного и секундарного):

1) высказывания с таксисными предлогами темпоральной семантики *во время, в течение, при, с, während, in, bei, mit, gedurende, hangende, tijdens*, репрезентирующие категориальную семантику примарно-симультанного таксиса;

2) высказывания с таксисными предлогами обстоятельственной семантики *in, bei, mit, unter, durch, vor, aus, wegen, aufgrund, dank, trotz, ungeachtet, infolge, zu, für, zwecks, per, mittels, ondanks, ongeacht, trots, ingevolge, krachtens, vanwege, wegens, in, bij, met, per, voor; несмотря на, вопреки, благодаря, в силу, вследствие, в результате, для, с целью, в целях, ради, из-за, от, при, под, в*, репрезентирующие категориальную семантику секундарно-симультанного таксиса. Ср.:

*Нидерл.: Tijdens die bijeenkomst vertelde Kaagman over zijn werk en liet hij daarvan dia's zien (LC); Tijdens het slapen geven tieners een hormoon af dat enorm belangrijk is voor hun groeisput (там же); Voor een vlucht van Auckland naar Melbourne kunnen passagiers de komende winter driemaal per dag met Air New Zealand vliegen (там же); In de documentatiemap zitten boekjes met een uitgebreide toelichting per wandeling (там же);*

*Нем.: Die vier Probanden, die während des Schlafens von dem Spiel geträumt hatten, machten einen gewaltigen*

Leistungssprung (LC); Und während des Gehens wich die Düsternis mehr und mehr von mir (там же); Bei der Befragung erklärte der Schütze, er habe ein altes, familiäres Problem regeln wollen (там же); Mit der Ankunft am Bosphorus habe ich mein erstes Etappenziel erreicht (там же); Aus Verzweiflung stürzten sich die Liebenden in die Tiefe (там же); Vor Aufregung knickte D. noch den Schlüssel im Zündschloß ab... (Dwds); Trotz Verspätung steigt er gemächlich aus seinem Audi A8, Langversion (там же); München (AFP) CSU-Chef Horst Seehofer hat ungeachtet des Fernbleibens von Bundeskanzlerin Angela Merkel (CDU) beim kommenden CSU-Parteitag die Gemeinsamkeiten mit der Schwesterpartei CDU hervorgehoben (там же); Die Sticker lagen in einer Box und wurden durch das Ziehen eines Hebels verteilt (там же); Durch Verschieben der übrigen Waben stellen Sie fest, wo die letzte Brutwabe steht (там же); Das daraus gewonnene Fett wurde dann zum Backen von Kuchen und Krapfen verwendet (там же);

Русск.: К гортани прикреплялся электрический аппарат; при дрожании гортани происходило дрожание и электрического аппарата... (НКРЯ); При долгом чтении это уже вызывает невольную тошноту (там же); Открытие ресторана совпало с приездом в Москву большого знатока вин Жерара Депардьё (там же); Вопреки ожиданию, он не обрел душевного равновесия (там же); В 1941 на США напали в т. ч. из-за отказа продавать кое-что... (там же).

Первый тип высказываний с таксисными предложениями темпоральной семантики мы характеризуем условно как примарный (хронологический, логический необусловленный, необстоятельный). Высказывания этого типа характеризуются симультанно-таксисными значениями в «чистом виде» и не содержат обстоятельственных элементов логической обусловленности (усло-

вия, уступки, причины, следствия, цели и др.). Актуализированные в них симультанно-таксисные значения оказываются прототипическими. Высказывания с таксисными предложениями обстоятельной (модальной, инструментальной/медальной, каузальной, concessивной, консекutiveй, финальной) семантики следует относить ко второму типу – секундарному (логически обусловленному, обстоятельному, нехронологическому). В таких высказываниях симультанно-таксисные значения совмещены с различными обстоятельными значениями (цели, условия, причины, следствия, образа действия и др.). Прототипический характер приобретают при этом обстоятельные значения логической обусловленности (каузальные, кондициональные, консекutiveй, финальные и др.), а симультанно-таксисная семантика «носит» секундарный характер.

В высказываниях с итеративными деевербативами и глаголами и при наличии итеративных квантификаторов (атрибутов и адвербиалов кратности, цикличности, частотности, узуальности, интервала, счетного комплекса *zweimal, sonnabends, sonntags, stets, jedesmal, morgens, meistens, meist, oft, manchmal, selten, gewöhnlich, wieder, immer, immer wieder, mehrfach, mehrmalig, jedesmalig, heftig, каждый раз, всякий раз, часто, не часто, регулярно, изредка, редко, иногда, постоянно, неизменно, всегда, по утрам, обычно, ежедневно, дважды, трижды, steeds, immer, dikwijls, zelden, schaars, soms, dagelijks, jaarlijks, regelmatig, ieder, elke, enige*) возможна актуализация политаксисных категориальных ситуаций одновременности: 1) итеративно-симультанно-таксисных; 2) дистрибутивно-симультанно-таксисных; 3) мультипликативно-симультанно-таксисных, например, русск.: Такие ужины устраивались обычно во время отъезда Бориса Юльевича... (НКРЯ);

И всякий раз при появлении Саши в комнате эти объяснения чуть запаздывали, как запаздывает звук на большом расстоянии (там же); нем.: *Beim Gehen durch Galerien in Berlin-Mitte* fällt gerade einmal wieder besonders auf, dass es viel mehr als die westlich geprägte Kunstwelt gibt (Dwds); Sie dichtete meist, sagt man, im Sitzen (LC); Wolf habe Probleme mit seinen Knien gehabt, das eine Bein sei immer leichtausgeschlagen beim Gehen... (Dwds); Bei diesem Treffen im Frühjahr wird stets das Motto des Fellbacher Herbstes bekannt gegeben (там же); Seinen Worten verlieh der Politiker durch heftiges Nicken mit seinem schwarzen Pagenschnitt Nachdruck (LC); нидерл.: Onder de confraters had dat huis in die tijd een slechte naam vanwege het regelmatig voorkomen van besmettelijke ziekten (LC); Tijdens elke bijeenkomst onderzoeken we een ander facet van het vrije of vormvaste gedicht (там же).

Кроме того, анализ обследованного языкового материала позволил дифференцировать высказывания, репрезентирующие: 1) семантику полной simultанности (одновременности); 2) семантику частичной simultанности.

Под семантикой полной (синхронной) simultанности мы, вслед за С. М. Полянским, понимаем хронологическую соотнесенность действий, имеющих приблизительную одинаковую протяженность в рамках целостного временного периода изображаемой комплексной ситуации высказывания («событие А одновременно с событием В тогда и только тогда, когда общее время последовательности всех моментов, в которое имеет место А, совпадает с общим временем последовательности всех моментов, в которое происходит В, при условии, если начальный и конечный моменты рассмотрения действия А совпадают, соответственно, с начальным и конечным моментами рассмотрения действия В») [12, с. 39], напри-

мер, нем.: *Beim Gehen durch die Straßen* dachte ich darüber nach, wo ich diesen Nachmittag verbringen könnte (Dwds); Wahrscheinlich lag ich während des Schlafens auf meinem Arm, der dabei selbst einschlief... (Dwds); ...man ißt im Stehen oder an ungedeckten schmutzigen Tischen (LC); Sie suchen Ruhe und Entspannung im Fahren durch die Wälder (там же); Präsident Alexander Lukaschenko... steht selbst wegen Unterdrückung der Opposition und Wahlfälschung in der Kritik (там же); русск.: И во время допроса она предала всех своих сподвижников... (НКРЯ).

Таксисное значение частичной (инклюзивной) simultанности имеет место при сопоставлении во времени событий, различных по своим длительным параметрам (одно более длительное, чем другое) («...менее продолжительное событие А одновременно с более продолжительным событием В тогда и только тогда, когда общее время последовательности всех моментов, в которое имеет место А, совпадает с некоторой частью общего времени последовательности всех моментов, в которое происходит В») [12, с. 40], например, нем.: *Mit der Scheidung* kommen auf die Partner viele Fragen zu (Dwds); *Mit der Rückkehr der zuvor verletzten Petra Wimbersky (Knieprobleme) in den Kader* gewinnt Turbine Potsdam deutlich an Angriffsschwung (Dwds); Ich hab für eine unsichere aber trotz Überforderung überwiegend nicht unfaire Chefin gearbeitet (LC); Saudi-Arabien wird ungeachtet seiner Kriegführung und seiner Blockade gegen den Jemen auch in diesem Jahr zu den wichtigsten Kunden deutscher Waffenschmieden gehören (там же); Diese Verbindungen vom Typ CuSCN·nL besitzen offenbar einen polymeren Charakter infolge des Auftretens von SCN-Brückengruppen (Dwds); Infolge der Behandlung mit Antibiotika ist die Sterblichkeit auf etwa ein Prozent

zurückgegangen (там же); *Max bremste per Rücktritt* (там же); *русск.: При ближайшем рассмотрении* оказалось, что в Северодвинске, помимо бизнесменов и кришнаитов, есть еще жилые дома, школы, детские сады, магазины и библиотеки (НКРЯ); *Несмотря на стоны бизнесменов*, все-таки уменьшается бремя контроля за экономикой (там же); *Вопреки обещаниям Дяди Тёпы* продолжало темнеть (там же); *Шли по улице*, она посмотрела на меня синими глазами и замолчала *в ожидании моего ответа* (там же).

Монотаксисные и политаксисные предлоги обстоятельственной семантики *in, bei, mit, unter, durch, vor, aus, wegen, aufgrund, dank, trotz, ungeachtet, infolge, zu, für, zwecks, per, mittels ondanks, ongeacht, trots, ingevolge, krachtens, vanwege, wegens, in, bij, met, per, voor, несмотря на, вопреки, благодаря, в силу, вследствие, для, с целью, в целях, из-за, от, при, под*, в маркируют семантику симультанного таксиса следующих разновидностей: 1) каузального; 2) инструментального; 3) образа действия; 4) консекутивного; 5) концессивного; 6) кондиционального; 7) финального. Пример: 1) *каузальный таксис, нидерл.: Rob Robben heeft vanwege zijn verhuizing naar Elshout Juliana moeten verlaten als hoofdtrainer* (LC); *De belangstelling voor het duel is groot vanwege het afscheid van Maurice Graef en John Roox* (там же); *нем.: Das Spiel war wegen Verzögerung bei der Anreise der Gästefans mit einer halben Stunde Verspätung angepiffen worden* (там же); *Nun verlangsamt sich ihr Wachstum aufgrund der Abschwächung der Exporte* (там же); *русск.: Теперь остановки из-за ожидания встречного состава* бывали долгими и внезапными (НКРЯ); *От удивления Димка остановился и даже рот раскрыл* (там же); 2) *инструментальный таксис, нем.: Das System sorgt für die biologische Sanierung mittels*

*Belüftung* (там же); *Diese hatten sich zuvor durch das gewaltsame Öffnen eines Fensters Zugang in das Haus verschafft* (там же); 3) *секундарный таксис образа действия, нем.: Sie trug die Last, die man ihr aufbürdete, mit Seufzen* (Dwds); *Die Frauen spielen Frauenspielchen mit Kreischen, Wegrennen und Powackeln* (там же); 4) *консекутивный таксис, нем.: Infolge Enteignung während des 1. Weltkrieges ging die Firma auf Eschig über und trägt seitdem seinen Namen* (LC); *нидерл.: Aanspraken ingevolge een regeling voor verlofsparen worden alleen vrijgesteld van loonheffing* (там же); *русск.: В основном сокращение издержек произошло вследствие сокращения численности персонала «Ростелекома» на 4 тыс. человек* (НКРЯ); 5) *кондициональный таксис, нем.: Kindersitze lassen auch an Isofix-Befestigungen verankern und bei Benutzung einer Babyschale vorn lässt sich der Beifahrerairbag abschalten* (там же); *нидерл.: Bij oppervlakkige waarneming zijn beide mossen vaak moeilijk van elkaar te onderscheiden, omdat uiterlijk en groeiwijze weinig van elkaar verschillen* (там же); *русск.: При ближайшем осмотре* она оказалась довольно неприглядным убежищем... (НКРЯ); 6) *концессивный таксис, нем.: Dem Start-Up geht es trotz Absage in der Höhle der Löwen gut* (там же); *нидерл.: De cultuur op Urk is ondanks de inpoldering hetzelfde gebleven* (там же); *De Astra Cabrio is, ongeacht de motorisering of uitrusting, uitgerust met een elektrisch bedienbare kap* (там же); *русск.: Они истребили их, несмотря на обещания не вести наступательной войны...* (НКРЯ); 7) *финальный таксис, нем.: Zu Martin Ho geht man zum Sehen und zum Gesehenwerden* (Dwds); *Gern würden wir auf den Turm des Münsters steigen und zum Schwarzwald blicken, doch der Turm ist zwecks Renovierung gesperrt* (там же); *нидерл.: Indien nodig levert en installeert Netvisit apparatuur*



*voor een verbinding met het Internet* (там же); *Contracten afsluiten met leveranciers voor de levering van hardware* (там же); *русск.: Ради облегчения* многие идут на дополнительные операции... (НКРЯ); *В целях преодоления избыточной кислотности почвы с рН менее 5,5* известкуют... (там же).

Таким образом, категориальная семантика симультанного таксиса в немецком, нидерландском, русском языках актуализируется в высказываниях с предложными девербативами, содержащих таксисные предлоги темпоральной и обстоятельственной семантики.

Среди обследованных высказываний немецкого, нидерландского и русского языков мы выделяем высказывания двух типов (примарного и секундарного). Высказывания примарного типа содержат таксисные предлоги темпоральной семантики *во время, в течение, при, с, während, in, bei, mit, gedurende,*

*hangende, tijdens* и репрезентируют категориальную семантику примарно-симультанного таксиса. Высказывания секундарного типа, репрезентирующие категориальную семантику секундарно-симультанного таксиса, содержат таксисные предлоги обстоятельственной семантики *in, bei, mit, unter, durch, vor, aus, wegen, aufgrund, dank, trotz, ungeachtet, infolge, zu, für, zwecks, per, mittels ondanks, ongeacht, trots, ingevolge, krachtens, vanwege, wegens, in, bij, met, per, voor, несмотря на, вопреки, благодаря, в силу, вследствие, в результате, для, с целью, в целях, ради, из-за, от, при, под, в.* Последние маркируют семантику симультанного таксиса следующих разновидностей: каузального, инструментального, консекитивного, концессивного, кондиционального, финального и секундарного таксиса образа действия.

#### Список источников

1. *Архипова И. В.* Синкретизм в сфере актуализации таксисных значений одновременности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 12 (2). С. 149–154.
2. *Архипова И. В.* Функциональный потенциал девербативов в аспекте актуализации таксисных отношений // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2020. Т. 6, № 1. С. 20–29.
3. *Архипова И. В.* Базовые характеристики функционально-семантической категории таксиса // Вестник Таджикского национального университета. Серия филологических наук. 2020. № 1. С. 80–87.
4. *Архипова И. В.* Функциональная нагрузка девербативов в разноструктурных языках // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 3. С. 4–12.
5. *Архипова И. В.* Предложные девербативы и их функционально-семантический потенциал // Инновационное развитие науки: возможности, проблемы, перспективы: монография. М., 2020. С. 115–133.
6. *Архипова И. В.* Модель функционально-семантического поля таксиса // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 1. С. 131–137.
7. *Архипова И. В.* Категория таксиса в разноструктурных языках: монография. Новосибирск, 2020. 173 с.
8. *Архипова И. В., Шустова С. В.* Таксисные семантические синкрет-комплексы // Межкатегориальное взаимодействие в функциональной грамматике: монография / под ред. Н. А. Трофимова. Пермь: Изд-во Пермского государственного исследовательского университета, 2021. С. 5–187.
9. *Бондарко А. В.* Общая характеристика семантики и структуры поля таксиса // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. М.: Либроком, 2011. С. 234–242.

10. *Бондарко А. В.* Категоризация в системе грамматики. М.: Языки славянских культур, 2011. 488 с.
11. *Бондарко А. В.* Глагольные категории в системе функциональной грамматики. М.: Языки славянской культуры, 2017. 336 с.
12. *Полянский С. М.* Основы функционально-семантического анализа категории таксиса (на материале немецкого языка): учебное пособие к спецкурсу. Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1990. 90 с.
13. *Храковский В. С.* Таксисные конструкции (опыт классификации) // Теоретические проблемы функциональной грамматики: материалы Всероссийской научной конференции / отв. ред. А. В. Бондарко. СПб., 2001. С. 109–112.
14. *Храковский В. С.* Категория таксиса (общая характеристика) // Вопросы языкознания. 2003. № 2. С. 32–54.

### Источники иллюстративного материала

LC (Лаборатория корпусной лингвистики Лейпцигского университета) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de> (дата обращения: 14.06.2021).

Dwds (Немецкий корпус) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dwds.de> (дата обращения: 14.06.2021).

НКРЯ (Национальный корпус русского языка) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 14.06.2021).

### Информация об авторе

**И. В. Архипова** – кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры романо-германских языков, Новосибирский государственный педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0685-335X>

### Information about the Author

**I. V. Arkhipova** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of French and German Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0685-335X>

*Статья поступила в редакцию 14.10.2021; одобрена после рецензирования 21.10.2021; принята к публикации 01.11.2021.*

*The article was submitted 14.10.2021; approved after reviewing 21.10.2021; accepted for publication 01.11.2021.*

Научная статья

УДК 811.111'36+811/111'373

## Способы и средства выражения субъективной оценки в английских высказываниях

**Виктор Николаевич Зензеров**

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,  
victor.zenzerov@gmail.com

*Аннотация.* В статье рассматриваются способы и средства выражения субъективной оценки событий, явлений и фактов, представленных в высказываниях на английском языке. Актуальность этой проблемы определяется необходимостью выявления лексико-грамматических средств в высказывании, которые характеризуют отношение говорящего к обсуждаемому предмету. Человеку важно не только обращать внимание на сигналы субъективной оценки в высказываниях других людей, но и адекватно использовать их в своей речи. Теоретическая и практическая значимость работы состоит в том, что материалы анализа могут быть использованы в курсах лексикологии и грамматики английского языка.

*Ключевые слова:* субъективная оценка, способы и средства выражения, английские высказывания

Original article

## Ways and means of expressing subjective assessment in English utterances

**Victor N. Zenzerov**

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,  
victor.zenzerov@gmail.com

*Abstract.* The article deals with the ways and means of expressing subjective assessment of events, phenomena and facts represented in English utterances. The topicality of this problem lies in the necessity to reveal lexical and grammatical means in the utterance where they characterize the attitude of the speaker to the subject under discussion. It is important that one should both pay attention to the signals of subjective assessment in the utterances of other people and adequately use them in one's own speech. Theoretical and practical value of this work consists in the fact that the materials of analysis can be used in the courses of lexicology and grammar of the English language.

*Keywords:* subjective assessment, ways and means of expressing, English utterances

Актуальность темы исследования состоит в том, что в современной коммуникации, как и прежде, человеку постоянно приходится оценивать получаемую из разных источников информацию и реагировать на нее определенным образом. Согласно словарной дефиниции, процесс оценивания, т. е. *assessment is the process of making a judgment or forming an opinion, after considering something or someone carefully* [7, с. 70]. Ответом может быть полное согласие или категорическое несогласие с мнени-

ем другого человека, вместе с тем между этими полярными позициями могут быть представлены некоторые варианты сдержанного отношения к сказанному, когда человек сомневается в полученной информации или представляет ее в другом аспекте.

В этом случае уместно напомнить английскую поговорку *so many men, so many minds* – сколько людей, столько умов. «Всяк толкует по-своему» [1, с. 59], которая подразумевает возможность расхождения в оценке того

или иного события, явления, факта, если люди обладают разным объемом реальной, истинной информации или же человек непреднамеренно, а порой и преднамеренно, исходит из ложного тезиса.

В процессе коммуникации выражать оценку события, факта или истины может человек, представленный личным местоимением *I*, другое лицо, представленное местоимениями *He*, *She*, или группа людей, обозначаемые местоимением *They*. В процессе коммуникации содержание высказывания оценивается человеком как реальное или нереальное, фактическое или гипотетическое, истинное или ложное, логичное или алогичное [3].

Оценочные адвербиалы лексемного типа (*surely*, *evidently*, *probably*, *maybe*, *luckily* и др.) и фраземного типа (*no doubt*, *without doubt*, *of course*, *in vain*, *frankly speaking* и др.) передают разную субъективную оценку. Они обычно функционируют в предложении как парантеза, что отличает их от наречия в функции обстоятельства, а также могут быть самостоятельными высказываниями. Пример:

*I will, of course, make sure you're all kept fully informed* [7].

*They won't mind if we're a bit late. Of course, they will* [7].

Выполняя функцию вводного члена предложения, оценка адвербиала чаще всего относится ко всему предложению. Его место в предложении определяется степенью связанности с содержанием высказывания [2, с. 184].

Оценочные адвербиалы по своей семантике могут передавать:

1) уверенность (*actually*, *assuredly*, *certainly*, *frankly*, *for sure*, *indeed*, *naturally*, *of course*, *no doubt*, *really*, *surely*, *undoubtedly* и др.). Пример:

*Surely*, we can't just stand back and let this happen? [6].

*I will call you tomorrow for sure* [7].

2) вероятность (*apparently*, *evidently*,

*maybe*, *obviously*, *perhaps*, *probably*, *possibly*, *supposedly* и др.). Пример:

*Maybe* it's all just a big misunderstanding [6].

*Perhaps* this explains why the figure is so high [6].

*Obviously*, I'll have to think about your offer carefully [7].

3) эмоционально окрашенную негативную или позитивную оценку (*un/happily*, *un/luckily*, *un/fortunately*). Пример:

*Fortunately*, everything worked out all right in the end [6].

*Unfortunately*, Louise is leaving the company [7].

*Luckily*, no one was hurt [6].

Эта лексика пополняется новыми наречиями, семантика которых связана с субъективным отношением к высказыванию. Наречия *clearly*, *completely*, *definitely*, *entirely*, *hardly*, *much*, *nearly*, *noticeably*, *plainly*, *positively*, *presumably*, *rather*, *really*, *scarcely*, *simply*, *thoroughly* стали функционировать как адвербиалы степени оценки в рамках высказывания. Пример:

He's dead now, *presumably*? [6].

Some holiday destinations are *positively* dangerous [6].

He's *definitely* going to emigrate [5, с. 180].

We *thoroughly* disapprove of their methods [5, с. 180].

Субъективная оценка может передаваться как знаменательными, так и модальные глаголами.

Знаменательный глагол функционирует как полнозначное слово (*agree*, *fail*, *hate*, *hesitate*, *hope*, *intend*, *like*, *love*, *prefer*, *want*, *wish* и др.), выражающее субъективное отношение человека к объекту или действию. Адвербиалы степени при нем выполняют функцию амплификатора оценки. Пример:

Why do you *hate* me *so much*? [6].

They *failed* to persuade her to change her mind [6].

He *completely* ignored my request [5, с. 180].

В качестве знаменательного глагола с оценочной семантикой могут упо-



требляться многие переходные глаголы английского языка, связанные с суждением и оценивающей ментальной деятельностью (*believe, consider, doubt, propose, suppose, suggest, think*). Пример:

We do not *doubt* that he is honest [5, с. 115].

I *simply* don't *believe* what she said [5, с. 180].

So, things worked out for the best, I *suppose* [6].

We will have to *consider* your offer carefully [6].

Has the race been postponed? – I (don't) *think* so. / I *suppose* so. / It *seems* so [5, с. 116].

Модальные глаголы также способны выражать субъективную оценку, когда речь идет о чем-то (не)возможном или (не)вероятном. Пример:

1) возможность, вероятность, граничащая с неуверенностью:

You *may* be right. = It is *possible* that you are right. = *Perhaps* you are right.

She *may* be watching TV now. = *Perhaps* she is watching TV now.

He *may* have done the work alone. = *Perhaps* he has done the work alone.

His father *can* still be alive. = It is *possible* that his father is still alive.

*Can* she have said that lie? = Is it *possible* that she said that lie?

2) вероятность, граничащая с уверенностью:

Our guests *must* be home by now. = *Certainly*, our guests are at home now.

The boy *must* be sleeping now. = I'm *certain/sure* that the boy is sleeping now.

He *must* have done the work alone. = *Surely*, he has done the work alone.

3) невероятность, неверие:

His father *can't* still be alive. = It is *impossible* that his father is still alive.

She *can't* be working now. = It is *impossible* that she is working now.

She *can't/couldn't* have said that lie. = It is *impossible* that she said that lie.

4) упрек, граничащий с осуждением, за что-то не сделанное:

You *might* have helped your brother. = It's a *pity* you didn't help your brother.

You *ought to* have listened to the warnings. = You *should* have listened to the warnings. = *Unfortunately*, you didn't listen to the warnings.

Как видно из представленных примеров, модальные глаголы могут функционировать в качестве средств оценивания в высказываниях наряду с модальными словами и сентенциальными адвербиалами.

В диалогических единствах связь между вопросом и ответом может быть усилена, если ответ представлен только словом *yes* или *no* [4, с. 266]. Однако эти слова-антонимы нередко стоят в начале высказывания и сопровождаются уточняющей информацией. Пример:

Are you still working at the clinic? – *No*, I work at the hospital now [7].

Can I borrow your pen for a minute? – *Yes, of course* [7].

Согласие или несогласие являются выражением суждения или мнения, поэтому важно соблюдать правила вежливости по отношению к другому человеку, имеющему иное мнение. Соглашаясь с негативной оценкой какого-то события или мероприятия, свое суждение можно выразить через сожаление. Пример:

His speech was boring. – *Yes, I'm afraid* it was. / I *have to agree* it was. / I *must* say I found it so [5, с. 106].

В других случаях свое согласие с оценкой можно выразить с большим энтузиазмом. Пример:

It was an interesting exhibition, wasn't it? – (*Yes*,) it was superb / *absolutely splendid*.

A referendum will satisfy everybody. – (*Yes*,) *definitely*. / *quite*. / *absolutely*. / I *quite* / *absolutely agree*. / I *couldn't agree more*.

A referendum won't satisfy everybody. – *Definitely not*. / It *certainly won't*. / You're *absolutely* right, it won't. / I *agree* (that it won't) [5, с. 106].

Когда приходится отрицать или возражать против оценки другого человека, часто это может выглядеть невежливо по отношению к партнеру, поэтому свою оценку можно сопроводить извинением, чтобы сгладить резкое противопоставление суждений. При этом нередко допускается говорящим сочетание оценочных средств разного порядка с целью смягчения своего несогласия. Пример:

English is a difficult language to learn. – *I'm afraid I disagree with you: some languages are even more difficult, I think. / True, but the grammar is quite easy. / Yes, but it's not so difficult as Russian. / Do you think so? Actually, I find it quite easy.*

The book is tremendously well written. – *Yes, (well written) as a whole, but there are some rather boring patches, don't you think? [5, с. 106–107].*

Во время дискуссии нередко приходится соглашаться с оценкой партнера по одному аспекту и не соглашаться по другому. Ниже приведем варианты согласования коммуникантами расхождения в своих оценках некоторой проблемы:

Certainly, it's true that..., but on the other hand...

I can see that..., but surely...

I'm in total agreement with you about..., but we also have to consider...

Agreed, but if we accept..., then it must (also) be true that...

Yes, and in fact...

Yes, and what is more...

I agree, and in fact one might go so far as to say...

Absolutely. Actually, I would go further, and say...

Подводя итог сказанному, отметим наличие в английских высказываниях разнообразные оценочные средства, включающие адвербиалы лексемного типа и фраземного типа, знаменательные глаголы, выражающие позитивное или негативное отношение к сказанному, которые могут сочетаться с адвербиалами степени, ментальные глаголы и модальные глаголы. В высказывании возможно сочетание разных оценочных средств с целью достижения эффекта вежливости, определенности, категоричности, частичной уступки перед возвратом на свои позиции и др. Представлены примерные варианты интеллигентного общения людей, по-разному оценивающих события, явления, факты и высказывания о них.

#### Список источников

1. Гварджаладзе И. С., Мchedlishvili Д. И. Английские пословицы и поговорки. М.: Высшая школа, 1971. 78 с.
2. Жигадло В. Н., Иванова И. П., Иофик Л. Л. Современный английский язык: теоретический курс грамматики. М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1956. 351 с.
3. Зензеров В. Н. Способы передачи модальности в английском языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы Международной научно-практической интернет-конференции (г. Новосибирск, 1–29 февраля 2016 г.) / под ред. Е. А. Костиной. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. Вып. 10. С. 65–72.
4. Кверк Р., Гринбаум С., Лич Дж. и др. Грамматика современного английского языка для университетов / под ред. И. П. Верховской. М.: Высшая школа, 1982. 391 с.
5. Лич Д., Свартвик Я. Коммуникативная грамматика английского языка: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 304 с.
6. Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow: Pearson Education Ltd., 2009. 2081 p.
7. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Oxford: Macmillan Publishers Ltd., 2003. 1692 p.

**Информация об авторе**

**В. Н. Зензеров** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, заведующий кафедрой китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет

**Information about the Author**

**V. N. Zenzerov** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Language, Head of the Department of Chinese Language, Novosibirsk State Pedagogical University

*Статья поступила в редакцию 29.11.2021; одобрена после рецензирования 06.12.2021; принята к публикации 08.12.2021.*

*The article was submitted 29.11.2021; approved after reviewing 06.12.2021; accepted for publication 08.12.2021.*

Научная статья

УДК 811.111

**Английские медиопассивные конструкции в рекламном тексте****Владимир Александрович Кобелев**Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,  
vladimir.ko.2012@gmail.com

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме медиопассивных конструкций в английском языке, рассматриваемых на материале рекламных интернет-текстов. Анализируется место медиа в системе залоговых отношений, а также характерные черты медиопассивных конструкций. Автор показывает, что исследуемые особенности: уменьшение количества актантов, наличие оценочного обстоятельства, использование неодушевленного подлежащего, обозначение свойства или качества предмета делают использование медиопассивных конструкций в рекламных текстах не только возможным, но и эффективным средством воздействия на потребителя. Особый интерес вызывают глаголы, медиальное значение которых не фиксируется в словарях, следовательно, такое их новое употребление в рекламном тексте может повысить интерес потребителя к рекламируемому товару.

*Ключевые слова:* английский язык, залог, грамматическая категория, глагол, медиопассив, медиальные глаголы, декаузатив, медиопассивные конструкции, рекламный текст

Original article

**English mediopassive constructions in advertising text****Vladimir A. Kobelev**Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,  
vladimir.ko.2012@gmail.com

*Abstract.* The article is devoted to the problem of mediopassive constructions in the English language, considered on the basis of Internet advertising texts. The position of mediopassive in the category of voice as well as the characteristic features of mediopassive constructions are analyzed. The author shows that the features under study, such as the decrease in the number of actants, the presence of an evaluative circumstance, the use of an inanimate subject, the designation of the property or quality of the subject make the use of mediopassive constructions in advertising texts not only possible, but also an effective means of influencing the consumer. Of particular interest are the verbs, the medial meaning of which is not fixed in dictionaries, therefore, their new use in the advertising text can increase consumer's interest in the advertised product.

*Keywords:* the English language, voice, grammatical category, verb, mediopassive, middle verbs, unaccusative, mediopassive constructions, advertising text

Категория залога является одной из сложнейших глагольных категорий по причине своей многоаспектности, поэтому ее нельзя считать чисто морфологической. В современной лингвистике существует значительное количество подходов к пониманию сути категории залога, но, как правило, интерпретация развивается от формального толкования проблемы к содержательному, вслед-

ствие чего традиционная грамматика не в состоянии дать ответы на значительное количество проблемных вопросов, возникающих, когда речь заходит об особых значениях глагола, о которых речь пойдет далее.

Представляется очевидным, что залог – это то, что отличает друг от друга два следующих предложения:

(1) They sell books.

(2) The books have been sold.

Более того, представляется очевидным, что предложение (1) будет названо активным, а предложение (2) – пассивным.

На первый взгляд, различия в этих предложениях кажутся понятными и не вызывают каких-либо трудностей, хотя уже из примеров можно заметить, что, в отличие от других грамматических категорий глагола, залог касается не только глагола, но и предложения в целом: употребление глагола *sell* в пассивной конструкции имеет далеко идущие последствия для других членов предложения. Именная группа, бывшая прямым дополнением в предложении (1), становится в предложении (2) подлежащим, а подлежащее предложения (1) или выражается с помощью предлога *by* (косвенное агентивное дополнение), или исчезает вовсе.

Несмотря на сравнительную прозрачность примеров, залог в целом является одной из самых сложных глагольных категорий. И, как представляется, эта сложность связана со следующими особенностями организации значений, относимых к сфере залога.

Популярное с 1970 г. понимание залога, восходящее к работам А. А. Холодовича [9], Д. Перлмуттера [16], В. П. Недялкова [8] исходило из того, что категория залога считалась только синтаксической категорией, которая маркировала изменения между синтаксическими и семантическими актантами. Однако такой подход не раскрывал сути залоговых трансформаций, поэтому был необходим новый подход к пониманию залога, нашедший свое отражение в работах Т. Гивона [10]. Коммуникативный подход к залогу потребовал пересмотра традиционных концепций и по-иному определяет границу залоговых явлений. В соответствии с такой трактовкой «залоговое преобразование можно усматривать и в том случае,

когда синтаксические роли глагольных актантов остаются неизменными, но в глагольной словоформе при этом маркируется изменение коммуникативного статуса актанта» [6, с. 17].

В. А. Плунгян отмечает, что такие формы залога, как медий, реципрок и рефлексив не являются залогами в чистом виде, и предлагает рассматривать их в рамках актантной деривации, под которой он понимает «такое преобразование актантной структуры глагола, которое, в отличие от залога, затрагивает не только коммуникативную составляющую ситуации, но и ее (денотативную) семантику» [6, с. 18]. Актантная деривация, таким образом, изменяет не только коммуникативный статус глагольных актантов, но и изменяет актантную структуру глагола.

Уменьшение количества актантов можно увидеть в конструкциях, где агентивная ситуация, т. е. каузированная сознательной активной силой или волей некоего лица на пациенсе становится самим пациенсом [14]:

(3) They kissed their friends.

(4) They kissed each other.

(4a) They kissed.

В отличие от реципрока, медий представляет собой следующий шаг в понижении деривации: агентивное предложение преобразуется в «некаузированное» предложение, которое внешнего агенса не имеет вовсе, а действие происходит как бы «само по себе» [7]:

(5) The door opens with difficulty.

Декаузатив в русском языке имеет словообразовательный показатель «-ся», который добавляется к глаголу, и тем самым структурно больше напоминает пассив:

(6) Сахар растворится в горячей воде.

Особенностью английского медия является отсутствие морфологического маркера, и формально он больше похож на актив:

(7) She cuts bread before dinner.

(8) The bread cuts easily.

Характерной чертой, сближающей медий и пассив, является отсутствие агенса в функции подлежащего, но пассив продолжает подразумевать агенса, даже если он отсутствует совсем, так как нарезать хлеб может только человек:

(9) The bread is being cut.

Медий в предложении (8) описывает совсем другую ситуацию, которая, в отличие от активной (7) и пассивной (9), имеет на одного актанта меньше (по сравнению с пассивом), а процесс нарезания хлеба понимается как характерная особенность хлеба, осуществляемая без агенса. Глаголы медия, таким образом, обозначают процесс, исходящий из субъекта и развивающийся в субъекте, а субъект при медиальном глаголе – это и место протекания процесса, и производитель процесса; субъект лишен агентивных функций, он находится внутри процесса, действующим лицом которого он является,

Конструкции с глаголом имеют еще один актанта, который является обязательным для собственно медиальных глаголов, в отличие от эргативных глаголов в значении медия, – обстоятельство в виде оценочного слова (10), указания на время (11), локализатора (12) [11, с. 11] или инфинитива (13).

(10) The bridge crosses *quickly*.

(11) This paper reads *daily*. (“habitual middle” по определению Е. Клигваал [12])

(12) The golf watch clips *on the golf bag*.

(13) Corduroy Slacks [...] zip *to fit* each side of waist [13, с. 161].

В большинстве случаев подлежащее в медиопассивных конструкциях обозначает неодушевленный предмет [3, с. 298] (примеры (10–13)). Значительно реже встречаются медиопассивные конструкции, в которых подлежащее обозначает одушевленный предмет [4, с. 84]:

(14) Young people often congregate in the main square in the evenings [15].

Рассмотренные выше особенности медиопассивных конструкций: уменьшение количества актантов в предложении, наличие обстоятельства, использование неодушевленного подлежащего и обозначение свойства или качества предмета, делают возможным и эффективным их использование в рекламных текстах.

В рекламном тексте реализуется воздействие на аудиторию, т. е. рекламный текст в значительной степени формирует массовое сознание, посредством его распространяются идеалы, установки, знания, внедряемые адресантом [2, с. 71]. Реклама – это тип коммуникации, предназначенный для убеждения. Этот эффект может сказываться на поведении, установках и/или реклама оказывает когнитивное воздействие [1, с. 238].

По мнению исследователей языка рекламы, она должна быть простой и ясной. Значительное количество речевых штампов делает рекламный текст скучным и сухим. Поэтому использование известных глаголов в новой речевой ситуации может оживить рекламное обращение, привлечь внимание, так как глаголы обладают скрытой динамикой, движением и имеют гораздо большую побудительную силу, чем другие части речи [5]. При этом, по мнению Н. Н. Гранковой и Ю. Ю. Пивоваровой, наличие неологизмов не затрудняет восприятие реципиентом рекламного текста, но служит актуализации новых значений и информированию потребителя [1, с. 238].

Так, в рекламе походного гамака глагол *stuff* используется как медиальный глагол, однако словари фиксируют только переходные значения этого глагола [15]. Новое употребление знакомого глагола звучит свежо и не вызывает трудностей в понимании рекламного текста:



(15) ADVENTURE READY: Weighing only 19 ounces, *the DoubleNest stuffs easily* into attached storage bag. Packed Dimensions: (L×W) 5”×5”.

Аналогичным образом в рекламе табака глаголы *stuff* и *light* употребляются как медиальные глаголы, при этом толковый словарь не указывает такого значения у глагола *light* [15]:

(16) *The tobacco comes in long ribbons, stuffs easily and lights easily*. The taste has little sweetness, some nuttiness and smokiness and spice.

В этом же рекламном тексте глагол *stuff* используется в конструкции, имеющей большее количество актантов, – в пассивной конструкции с модальным глаголом, что можно считать коммуникативной синонимией:

(17) Tin moisture is fine, and *SM can be stuffed and smoked straightaway*, which is how I prefer to approach it.

Это предложение можно было бы представить и с медиальной конструкцией, и глагол *smoke* мог бы звучать совершенно естественно в этом контексте:

(18) *SM stuffs and smokes straightaway*.

В следующих примерах глаголы *brown*, *telescope*, *recycle*, *sharpen* также употребляются в несвойственных для них контекстах, и именно такая несвойственная для них речевая ситуация является несомненным украшением рекламного текста, которое выполняет одну из основных задач – привлекает потенциальных покупателей в интернет-пространстве. При этом в медиальных конструкциях с этими глаголами обязательно присутствуют оценочные обстоятельства:

(19) Like other nut flours that contain lots of fat, *hazelnut flour browns easily*. To prevent this, you will need to bake at lower temperatures.

(20) *The ladder telescopes easily*, where each rung clicks into place.

(21) Luckie's Synthetic pine straw is synthetic pine straw made from recycled polypropylene, which does not absorb water or chemicals. *It recycles easily*, from bottle scrap, carpet backing, fiber and yarn.

(22) *INFI (knife)* is also quite hard and *sharpens easily*.

Медий, таким образом, является особой формой, выражающей залоговые отношения. От пассива медий отличается не только формой глагола, но и количеством актантов: агенс отсутствует в медиопассивной конструкции, в то время как в пассивной конструкции он присутствует или, по крайней мере, предполагается. Благодаря такой особенности действие замыкается в субъекте, который является пациентом. Получая медиальное значение глаголы, перестраивают всю структуру предложения. Важным остается тот факт, что медиальное употребление глаголов не всегда фиксируется толковыми словарями, что может свидетельствовать о возрастающей роли этой грамматической категории в английском языке. Такое новое употребление глагола в медиальных конструкциях имеет эффект неожиданности, предложение с медиопассивной конструкцией звучит свежо, и это часто используется в рекламных текстах, где ставится цель привлечь внимание покупателя к новому товару или услуге. Кроме эффекта неожиданности и снижения количества актантов (т. е. сокращения текста), медиопассивные конструкции содержат обстоятельства, которые чаще всего выражают оценку качества действия и субъекта. Все перечисленные особенности делают медиопассив незаменимым и эффективным средством рекламного текста.

#### Список источников

1. Гранкова Н. Н., Пивоварова Ю. Ю. Особенность гендерной репрезентации в немецких рекламных текстах [Электронный ресурс] // Общетеоретические и типологические проблемы языкознания: сборник научных статей / под ред. Е. Б. Трофимовой. Бийск: Изд-во АГАО, 2013. Вып. 2. С. 238–243.

2. *Караулов Ю. Н.* Типы коммуникативного поведения носителя языка в ситуации лингвистического эксперимента // *Этнокультурная специфика языкового сознания*. М.: Эйдос, 1996. С. 67–96.

3. *Кобелев В. А.* Особенности медиальных конструкций в английском языке // *Педагогическое образование в современных условиях: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. Новосибирск: Немопресс, 2016. С. 297–300.

4. *Листунова Е. И.* Типологические характеристики медиальных глаголов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 1998. 21 с.

5. *Подорожная Л. В.* Язык убеждающей рекламы [Электронный ресурс]. URL: [http://www.elitarium.ru/2011/10/03/print:page,1,jazyk\\_ubezhdashhejj\\_reklamy.html](http://www.elitarium.ru/2011/10/03/print:page,1,jazyk_ubezhdashhejj_reklamy.html) (дата обращения: 02.12.2021).

6. *Плунгян В. А.* Грамматические категории, их аналоги и заместители: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1998. 49 с.

7. *Плунгян В. А.* Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2011. 672 с.

8. Типология результативных конструкций (результатив, статив, пассив, перфект) / под ред. В. П. Недялкова. Л.: Наука, 1983. 263 с.

9. *Холодович А. А.* Залог I: Определение. Исчисление // *Категория залога: материалы конференции*. Л.: Наука, 1970. С. 2–26.

10. *Givón T.* Syntax: A functional-typological introduction. Amsterdam: John Benjamins, 1990. Vol. II. 554 p.

11. *Hundt M.* English mediopassive constructions. Amsterdam; N. Y., 2007. 222 p.

12. *Klingvall E.* Aspectual properties of the English middle construction // *Working Papers in Linguistics*. 2003. Vol. 3. P. 1–12.

13. *Leech G., Hundt M., Mair Ch.* et al. Change in Contemporary English: A Grammatical Study. N. Y.: Cambridge University Press, 2009. 341 p.

14. *Moed D. T., Kuperman V., Kučerová I.* A psycholinguistic analysis of NP-movement in English [Электронный ресурс] // *McGill working papers in linguistics*. Vol. 23. 2013. URL: [https://www.researchgate.net/publication/271908821\\_A\\_psycholinguistic\\_analysis\\_of\\_NP-movement\\_in\\_English](https://www.researchgate.net/publication/271908821_A_psycholinguistic_analysis_of_NP-movement_in_English) (дата обращения: 02.12.2021).

15. Oxford Learner's Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 02.12.2021).

16. *Perlmutter D.* Impersonal passives and the unaccusative hypothesis // *Annual meeting of the Berkeley Linguistics Society*. 1978. Vol. 4. P. 157–190.

### Информация об авторе

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

*Статья поступила в редакцию 06.12.2021; одобрена после рецензирования 09.12.2021; принята к публикации 13.12.2021.*

*The article was submitted 06.12.2021; approved after reviewing 09.12.2021; accepted for publication 13.12.2021.*



Научная статья

УДК 81'27+81'23

## Социолингвистические особенности перцепции концепта «свобода» в американской и британской лингвокультурах

*Андрей Олегович Кожевников*

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, andrei.k0@aol.com

*Аннотация.* В статье приводятся результаты большого социолингвистического опроса в рамках исследования концепта «свобода» среди носителей английского языка из США и Великобритании. Многоаспектное исследование лингвокультурного концепта позволяет выделить несколько уровней понимания лингвокультурных аспектов понятия «свобода». Анализ результатов приводится на основе дискурсивного использования респондентами слов-экспликаторов исследуемого концепта. Восприятие концепта «свобода» носителями английского языка рассматривается с нескольких точек зрения.

*Ключевые слова:* социолингвистический опрос, ассоциации, когнитивная лингвистика, концепт «свобода», лингвокультура, английский язык

Original article

## Sociolinguistic aspects of perception of “Freedom” in American and British linguo-cultures

*Andrei O. Kozhevnikov*

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, andrei.k0@aol.com

*Abstract.* This article deals with the results of the major sociolinguistic survey on the concept of ‘Freedom’ among native English speakers from the USA and the United Kingdom. An inclusive study of linguocultural concepts allows to indicate various perspectives on linguocultural aspects of the notion of ‘freedom’. The analysis of the results is based on a discursive perspective. The stimulus and reaction words and phrases are subject to discourse-based classification.

*Keywords:* sociolinguistic survey, associations, cognitive linguistics, concept of “Freedom”, linguoculture, English language

Изучение концептов стало одним из наиболее популярных среди современных направлений в области когнитивной лингвистики. За последние двадцать лет многие отечественные лингвисты сделали большой вклад в исследование этой проблемы, например, Е. С. Кубрякова, Н. Д. Арутюнова, А. П. Бабушкин, И. А. Стернин, С. Г. Воркачев, В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин, З. Д. Попова, Л. В. Бабина и др. Являясь сложной ментальной единицей, концепт поддается изучению с абсолютно разных методологических перспектив.

Например, А. В. Бастриков и Е. М. Бастрикова в своей статье выделяют семь подходов к изучению этого лингвокогнитивного феномена [2]. Учитывая задачи нашего исследования, мы решили взять за основу когнитивно-психологический подход, на который ориентируются такие исследователи, как Е. С. Кубрякова, А. П. Бабушкин, Н. Д. Арутюнова, Р. М. Фрумкина. В рамках этого подхода концепт рассматривается как часть человеческого опыта и исследуется путем анализа связанных с культурными понятиями

фреймов, сценариев и гештальтов [2]. Более того, мы также опираемся на этико-эстетический подход, связанный с исследованиями таких лингвистов, как С. Г. Воркачев, Г. Г. Слышкин, В. И. Карасик. Сочетание двух подходов позволяет учесть большой спектр проблем, возникающих при изучении и анализе лингвокультурных концептов.

Подробный анализ исследуемых лингвокультурных концептов показывает нам, что концепт – это сложносоставная ментальная единица, состоящая как минимум из следующих обязательных элементов: 1) языковая компетенция – носителям того или иного языка свойственно формировать в своем сознании и оперировать определенным набором лингвокультурных концептов; 2) культурная компетенция – фоновые знания о культуре являются одним из основных элементов в формировании концептов; 3) память – для лингвокультурных концептов важен объем фоновых знаний, которые участвуют в формировании фреймов или сценариев; 4) социальный опыт – лингвокультурный концепт может сформироваться только под влиянием некоего опыта, переживаемого носителем языка. Таким образом, формирование лингвокультурных концептов можно назвать социолингвистическим процессом; однако такой процесс также включает в себя психолингвистические аспекты, без которых невозможна полноценная перцепция социального опыта носителем языка. Другими словами, имплицитная сторона концепта содержит в себе характерные понятия и ситуации, которые может переживать индивидуум в ходе своей жизни, или сведения, которые этот индивидуум получает иным путем (например, через продукты массовой культуры или общение с другими представителями той же культуры).

Эксплицитная сторона концепта содержится в лингвистической оболочке,

т. е. в словах, словосочетаниях, фразах, идиомах, пословицах и т. д. Как указывает А. Вежбицкая, подобные лингвистические экспликативы концептов передают не только «образ жизни», но и «образ мышления» [3, с. 19]. Исходя из вышесказанного, конкретный концепт в одной культуре может сильно отличаться от этого же концепта в других культурах. Совокупность слов и выражений, связанные с одним или несколькими концептами, образуют семантическое поле, которое является «совокупностью слов вместе с их ассоциациями» [6, с. 590]. Исследования таких семантических полей является главной задачей этого эксперимента. Такой эксперимент носит в себе две задачи: во-первых, полноценный анализ лингвокультурного концепта «свобода» в английском языке; во-вторых, формирование методологической базы для дальнейшего изучения концептов в английской лингвокультуре.

Работа является частью диссертационного исследования и показывает результаты социолингвистического опроса, нацеленного на выявление имплицитной стороны лингвокультурного концепта «свобода» у носителей английского языка. Для решения этой задачи был выбран социолингвистический опрос, так как именно вопросы на тему слов-экспликативов могут вызывать у респондента-носителя культуры полный спектр психолингвистических и социокультурных реакций и ассоциаций, связанных с исследуемым концептом. Следом за А. Вежбицкой, которая утверждала, что «в языке находят свое отражение и одновременно формируются ценности, идеалы и установки людей, то, как они думают о мире и о своей жизни в этом мире, и соответствующие языковые единицы представляют собой «бесценные ключи» (*priceless clues*) к понимаю этих аспектов культуры» [3, с. 8], мы используем языковые еди-

ницы как инструмент изучения культуры. Лексика любого языка используется носителями для описания окружающего мира и способна передавать сведения о мироощущении и восприятии конкретных культурных феноменов, ведь, как утверждает А. Леонтьев, «язык и есть система ориентиров, необходимая для деятельности в этом вещном и социальном, одним словом – предметном, мире» [9, с. 272].

Для решения поставленной задачи применялись различные методы: «запись интервью, наблюдение, опрос» [7, с. 65], однако мы выбрали социолингвистический опрос в виде анкеты. Таким образом, согласно взгляду Ю. Н. Караулова на ассоциативные эксперименты [5, с. 113], отвечая на вопросы в анкете, респонденты будут актуализировать свои фоновые знания и воссоздавать в своем сознании известные им культурные сценарии. Такая методика применяется для более качественного выявления ассоциативных связей у респондентов. Также важно учитывать, что каждый человек имеет свое ассоциативное поле. Связь между словами и понятиями зависит не только от культуры, но и от «социального статуса, профессии, возраста, пола, места жительства», поэтому в эксперименте участвуют представители разных полов, профессий и социальных статусов [11, с. 96]. Социолингвистические или ассоциативные эксперименты применяются для составления более подробного понимания лингвокультурных концептов [8].

В ходе эксперимента особое внимание уделялось ядру ассоциативного поля, в который входят «наиболее частотные реакции» [4, с. 34]. Таким образом, мы можем проследить главную семантическую составляющую исследуемого концепта.

Социолингвистический опрос проводился при помощи веб-ресурсов Google Forms, Surveytandem и Surveyswap.

Среди респондентов участие принимали граждане США (70 респондентов) и Великобритании (40 респондентов), с марта 2021 г. по апрель 2021 г. Итого, от общего количества реакций, респонденты из США дали 60 % реакций, респонденты из Великобритании – 40 %. В опрос входили следующие вопросы: *What does freedom mean to you?; What do you associate freedom with?; What image is conjured up in your mind when you hear the word “Freedom”?; What would you be willing to sacrifice for freedom?; What political leaders do you associate with freedom?; What would you do if you had absolute freedom?; Do you think you have enough freedom?; What books and/or movies about freedom come to you mind first?; What song about freedom comes to your mind first?; What do you think is more important than freedom?*

Как справедливо отмечал Монте-скье: «Нет слова, которое получило бы столько разнообразных значений и производило бы столь различное впечатление на умы, как слово “свобода”» [10, с. 148]. Многогранность и неоднородность концепта «свобода» влечет за собой необходимость составления разностороннего опроса, включающего вопросы из разных областей. Однако большинство респондентов связывало даже аполитичные вопросы с политическим дискурсом. Такая тенденция вполне оправдана, так как понятие «свобода» во много связано с политикой. «Понимание свободы проявляется в результате конкретной политической и/или личной борьбы, в ходе которой становятся осязаемы ее пределы, возможности или масштабы» [1].

Группа респондентов из США в большинстве случаев воспринимает свободу как личную возможность совершать действия по собственной воле, однако без посягательства на такую же способность у других людей. Другая часть респондентов воспринимает свободу как

право в юридическом смысле. Третья, самая малочисленная подгруппа респондентов из США, отнеслась к свободе в явно негативном ключе: свобода от ограничений, контроля, надзора, государства. В целом, носители американского варианта английского языка воспринимают свободу преимущественно как политическое понятие и представляют ее как некую ценность, за которую нужно бороться. Среди реакций можно выделить наиболее частотные: *privacy; free time; detachment; making choices and expressing yourself; personal peace and communal harmony; free movement; being free; happiness; flexibility; independence; ability to associate yourself or not within any well-meaning community; myself; being able to perform actions without hindrance, punishment, or rebuttal; personal liberty.*

Американские респонденты показывают тенденцию к ассоциации понятия «свобода» со своей страной. Например, такие реакции, как *America (x5); USA (x3); Bill of Rights (x4); Eagles, guns (x4); Liberty (x4); The American Flag (x3); Choice (x3); Responsibility (x2); Free speech (x5); rights (x2)*. Частотность этих ассоциаций говорит об устойчивом образе Соединенных Штатов Америки как оплота политической свободы. Образ «американской свободы» часто используется как в искусстве, так и в произведениях массовой культуры.

Анализ реакций также показывает, что при обсуждении свободы у американских респондентов ярко выражен политический дискурс: *patriotism; I associate freedom with enlightened thinking mainly the American and French Revolution; A lack of authoritarianism; Constitutional government, the founding fathers, and that one scene in Braveheart; Limits on government power for the purpose of keeping the government from taking freedom away from you; anti-authoritarianism; Smaller government;*

*The Constitution; The government leaving me alone; protection from government; The absence of oppression; democracy.*

В дополнение к предыдущим, эти ассоциации указывают на устоявшийся образ США как свободного государства. В ходе эксперимента с американскими респондентами была замечена тенденция сводить даже аполитичные вопросы к политическому дискурсу, что может говорить о политическом понимании свободы как о ядерном понятии концепта «свобода» в американском варианте английского языка и, следовательно, в американской лингвокультуре.

Среди периферийных реакций можно выделить связь свободы с социальной сферой: *prosperity, diversity and unity; people, peace; people, property; slavery; association; the American Dream/ideal; stable and prosperous societies.* Эти периферийные ассоциации также указывают на одновременно социальный и личный характер понятия свободы в представлении носителей американского варианта английского языка. Социолингвистический эксперимент показал, что понятия «свобода» – это в большей степени социальное понятие. Подавляющее число респондентов ассоциирует «свободу» с понятиями из социальной сферы.

Остальные ассоциации связаны более отвлеченными понятиями и не поддаются классификации: *not sure; trust; fireworks; respect; youth; power; bicycles and sarongs; the freedom of education; opportunity; belief; ideas; the Alamo; being stress-free; criticism; chaos; religion, travel; natural right; fairness and caring; travel, thought, love; land.*

Группа британских респондентов также, как и группа информантов из США, ассоциирует свободу с личными возможностями, однако «британское» понимание свободы менее политизировано. Некоторые британские респонденты связывают политическое понимание свободы с США. Несмотря на куль-

турную и политическую разницу двух стран, большинство реакций от респондентов из Великобритании идентичны реакциям от респондентов из США, поэтому имеет смысл рассмотреть существенную разницу в восприятии концепта «свобода» между представителями двух наций.

Согласно анализу образов, в отличие от респондентов из американской группы, респонденты британской группы воспринимают свободу как нечто положительное, связанное с природой, открытым пространством и счастьем: *fields (x4); bird flying (x2); a country farm scene; open, empty space; children playing; warm summer days; eagles; vast open fields; an open field; wind; birds flying in the sky, someone happy; a person spreading their arms out; flying; traveling to different places all over the world; open spaces surrounded by nature; I see mainly outdoor things, like trees and just being outdoors; happy people.*

В целом, восприятие концепта «свобода» британскими носителями английского языка менее политизировано и бо-

лее абстрактно.

Социолингвистический опрос показал, что концепт «свобода» представлен в речи носителей английского языка обеих групп в основном в социальном дискурсе. Помимо социального дискурса, концепт «свобода» так же включает в себя и «образную» составляющую, главным образом проявляя себя в физической сфере. «Образная» свобода представляет собой физическое восприятие концепта и принимается как отсутствие стеснений и открытое пространство.

Социальная свобода просматривается в двух основных аспектах: негативная свобода и позитивная свобода. Негативная свобода – автономия; позитивная свобода – право на реализацию собственных интересов. Иными словами, перцептивные особенности концепта «свобода» у носителей английского языка можно выразить тремя составляющими: 1) отсутствие физических ограничений; 2) отсутствие социальных ограничений; 3) присутствие способности к действию социального или правового характера.

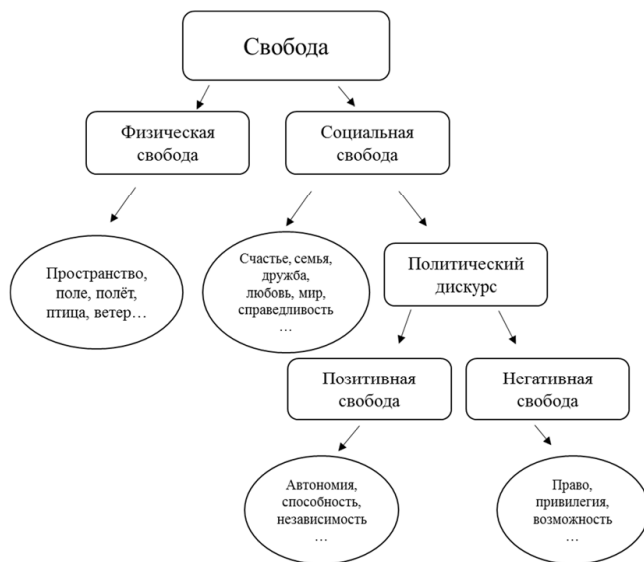


Рис. Схема концепта свобода в английской лингвокультуре



Таким образом, общая понятийная носителей английского языка может схема концепта «свобода» в сознании быть представлена следующим образом:

#### Список источников

1. *Oksala J.* Foucault on Freedom. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 238 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/SBO9780511597923>
2. *Бастриков А. В., Бастрикова Е. М.* Лингвокультурные концепты как основа языкового менталитета // Филология и культура. 2012. № 3 (29). С. 15–19.
3. *Вежбицкая А.* Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
4. *Гордиевский Н. Е., Дьяченко И. Н.* К вопросу о специфике ассоциативного поля // Языки и литература в поликультурном пространстве. 2021. № 7. С. 33–36.
5. *Караулов Ю. Н.* Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. М.: ИРЯ РАН, 1999. 180 с.
6. *Касаткина Т. Ю.* Ассоциативное поле как модель анализа значения слова // Ежегодник финно-угорских исследований. 2020. № 4. С. 589–603.
7. *Кириленко С. В.* Планирование социолингвистического исследования // Scripta Manent. 2017. С. 65–70.
8. *Леонова А. С.* Национально-культурная специфика лингвистического концепта «будни» // Вестник башкирского университета. 2021. № 2. С. 455–459.
9. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. М.: 2003. 288 с.
10. *Монтескье Ш. Л.* О духе законов / под ред. Е. М. Крылова М.: РИПОЛ Классик, 2019. 690 с.
11. *Смирнова Е. В.* Концепты правда и истина в языковом сознании носителей современного русского языка (по данным свободного ненаправленного ассоциативного эксперимента) // Научный диалог. 2016. № 1 (49). С. 94–105.

#### Информация об авторе

**А. О. Кожевников** – старший преподаватель кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9088-4468>

#### Information about the Author

**A. O. Kozhevnikov** – Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9088-4468>

*Статья поступила в редакцию 30.10.2021; одобрена после рецензирования 09.11.2021; принята к публикации 12.11.2021.*

*The article was submitted 30.10.2021; approved after reviewing 09.11.2021; accepted for publication 12.11.2021.*

Научная статья

УДК 811.11-112

## Интертекстуальные связи текстов журналистских репортажей разной медиальности (на материале современного английского языка)

*Надежда Валерьевна Сергеева*

Оренбургский педагогический университет, Оренбург, Россия, s\_nadezhdac@mail.ru

*Аннотация.* Целью работы является рассмотрение текстов репортажей на английском языке, имеющих разную медиальность, через призму интертекстуальности, для определения частотности использования определенных форм интертекстов. В статье обращаемся к понятиям интертекстуальности и медиальности, приводим некоторые существующие определения этих терминов, уточняем, как тексты репортажей на английском языке могут быть рассмотрены в данном ракурсе. Представлены формы взаимодействия репортажей разной медиальности с последующим анализом примеров из аутентичных английских и американских информационных медиаисточников. На основании исследованного материала сделаны выводы относительно наиболее и наименее часто встречающихся типов интертекстуальных связей текстов репортажей разной медиальности.

*Ключевые слова:* интертекстуальность, медиальность, прецедентный текст, репортаж, реминисценция, цитата, аллюзия, «чужой текст», парафраз

Original article

### Intertextual links of journalistic reportages of different mediality (based on modern English)

*Nadezhda V. Sergeeva*

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, s\_nadezhdac@mail.ru

*Abstract.* The purpose of this work is to consider the texts of reportages in English, which have different mediality, through the notion of intertextuality, to determine the frequency of usage of certain forms of intertexts. In the article we refer to the concepts of intertextuality and mediality, give some existing definitions of these terms, specify how the texts of reportages in English can be considered from this perspective. Types of intertextual links of texts, forms of interrelation of reportages of different mediality, followed by analysis of examples from authentic English and American information media sources are presented. On the basis of the studied material, conclusions have been made regarding the most and least common types of intertextual links of the texts of reportages of different mediality.

*Keywords:* intertextuality, mediality, precedential text, reportage, reminiscence, quotation, allusion, "a stranger's text", paraphrase

Рассуждая о возможных интертекстуальных связях текстов репортажей, имеющих разную медиальность, считаем необходимым обратиться к понятию «интертекстуальность» и «медиальность».

Интертекстуальность чаще всего трактуется как связь между двумя художественными текстами, принад-

лежащими разным авторам и во временном отношении определяемыми как более ранний и более поздний [1]. Совокупность всех предшествующих текстов влияет на создание текста и на его осознание. Лингвист Ю. Н. Караулов вводит понятие «прецедентного текста» для обозначения всех ранее прочитанных текстов: «готовые интел-

лектуально-эмоциональные блоки-стереотипы, образцы, мерки для сопоставления, используются как инструмент, облегчающий осуществляемое языковой личностью переключение из «фактологического» контекста мысли в «ментальный», а, возможно, и обратно» [3]. Прецедентные тексты могут быть воспроизведены в своем исходном варианте или трансформированы.

Понятие медиальное (нем. *medialität*, *medial*; англ. *mediality*) активно используется в зарубежной лингвистике, в современных теориях текста, в теории коммуникации и служит для обозначения формы, способа передачи информации, коммуникативного канала. Медиальность по-разному проявляется в разных сферах коммуникации и создает неодинаковые условия для выражения авторской интенции. На современном этапе активно противопоставление т. н. «старых» медиальных форматов / коммуникативных каналов (письменность, печатная книга) и новых, дигитальных книг. Это – один из возможных примеров [8]. Полагаем, что разделение только на печатный и цифровой формат публицистических текстов в наше время неактуально, поскольку практически любая книга сейчас доступна и в печатном, и в электронном варианте, так же, как и любая газета или журнал.

Анализируя тексты репортажей, рассмотрим разные по типу и по каналу передачи информации. Например, спортивные, политические репортажи, репортажи о культуре, искусстве и др., представленные журналистами в разных информационных изданиях: печатных, в электронном варианте, в виде аудио или видеосообщений.

В современной публицистике стало популярным использовать «вставки» из чужих текстов в своих статьях [9]. Такой подход к написанию журналистских статей и репортажей в лингвистике имеет несколько вариантов

близких по значению названий: «интертекстуальность» (Ю. Кристева), «текст в тексте» (Ю. М. Лотман), «цитация» (Е. А. Земская), «межтекстовые связи» (А. И. Горшков). Существуют различные формы включения прецедентного текста в текст репортажа, основными, вслед за А. Н. Безруковым, считаем: цитаты, реминисценции и аллюзии [2]. Цитата в узком смысле, согласно И. В. Фоменко, «точное воспроизведение какого-либо фрагмента чужого текста» [7]. Соглашаясь с этим определением, цитатой в публицистических текстах, в том числе и в репортажах, можно назвать фрагмент интервью, которое провел сам репортер (или его коллега) до написания репортажа и в статье он приводит высказывания людей, причастных к описываемому событию в виде прямой или косвенной речи (интертекст-пересказ). По мнению А. Н. Безрукова, реминисценция – это «небуквальное воспроизведение, невольное или намеренное чужих структур, слов, которое наводит на воспоминание о другом произведении» [2, с. 49]. Н. А. Фатеева реминисценцией называет отсылку к определенным историческим и биографическим фактам [1, с. 147]. Под аллюзией Г. Г. Слышкин имеет ввиду «соотнесение предмета общения с ситуацией или событием, описанным в определенном тексте, без упоминания этого текста и без воспроизведения значительной его части, т. е. только на содержательном уровне» [5]. Для аллюзии характерно употребление известных носителям языка прецедентных текстов (текстовых реминисценций). Автор в этом случае апеллирует к культурологическим, историческим, литературным знаниям адресата. В переводе с греческого «аллюзия» означает «намек», т. е. аллюзия как бы дает подсказку реципиенту в процессе восприятия текста, помогает сформулировать отношение и оценку излагаемого мате-



риала. Аллюзии отличают от реминисценций, которые являются имплицитными цитатами в силу того, что они не имеют никаких маркеров «чуждости». Аллюзии же лишь отсылают к какому-либо факту, тексту, а не воспроизводят его [1, с. 147]. Сознание человека не позволяет создать текст, который не имел бы аллюзий по отношению к уже существующим дискурсам [10].

Выделяют также дополнительные формы включения прецедентных текстов в текст-реципиент – аппликация и парафраз. Вкрапление общеизвестных выражений, например, фразеологических оборотов, крылатых выражений, пословиц, поговорок, газетных штампов, сложных терминов и т. п., как правило, в несколько измененном виде, называется аппликацией [4, с. 268]. Аппликация не имеет ссылочной части, и автор не указывается или не известен:

A fool's paradise, to wet one's whistle,  
 Marriage is a lottery,  
 Better to reign in hell than  
 Serve in heaven, as cool as a cucumber,  
 the old wife's tale.

Парафраз, согласно З. Г. Теучеж, «результат моделирования вторичного высказывания на основе частично-го преобразования смысла опорного (первичного) высказывания» [6, с. 6]. Считают, что в парафразе происходит изменение лексического состава устойчивого выражения или текста.

В рамках работы проанализируем несколько текстов репортажей и определим наиболее/наименее частотные связи.

Рассмотрены тексты следующих журналистских репортажей, имеющих разную медиальность: репортаж, подготовленный журналистом после просмотра видео, сделанного другим журналистом после матча НБА; репортаж о проблемах образования с марша сту-

дентов, опубликованный информационным агентством CNN на страницах интернет-издания; событийно-аналитический репортаж из The Wall Street Journal из раздела Logistics Reports.

**Репортаж № 1. LeBron James called his mom right after winning the NBA Championship** (by Jason Kurtz, CNN) [11].

*Updated 1619 GMT (0019 HKT) October 12, 2020.*

*LeBron James celebrates after receiving the Bill Russell Finals MVP Trophy and the Larry O'Brien Trophy after Game Six of the NBA Finals on Sunday.*

*(CNN) Late Sunday night LeBron James picked up his fourth NBA title and his fourth Finals MVP.*

*Then he picked up his phone, and called his mom.*

*With the bulk of his 6-foot-9-inch frame resting comfortably on the floor of a hallway inside the NBA's Orlando, Florida, bubble, and while puffing on a Red Auerbach-style victory stogie, James Face Timed his mother Gloria, and recounted their journey.*

*Everything that you had been through, everything that I've seen, there's nothing that can stop me," James shared with Gloria, who raised him as a teen in Akron, Ohio. The heartwarming maternal moment was captured by a handful of NBA journalists, including Shams Charania of The Athletic and Stadium, as well as The Washington Post's Ben Golliver.*

*Gloria James gave birth to her son as a 16-year-old single mother in 1984, and LeBron's father has never been involved in his NBA star son's life.*

*"I hope I continue to make you proud, mom", said James, who becomes the first player in league history to capture NBA Finals MVP's with three different teams. The 17-year NBA veteran previously earned the honor with the Miami Heat in 2012 and 2013, and then again with the Cleveland Cavaliers in 2016.*

*James' four Finals MVP's trail only Michael Jordan, who boasts six. (1)*

Репортаж размещен под названием *LeBron James called his mom right after winning the NBA Championship* («Ле Брон Джеймс позвонил своей маме сразу после победы в чемпионате НБА») (здесь и далее – перевод автора – Н. С.).

Анализируя текст на присутствие интертекстуальных связей, характерных всем репортажам как жанру публицистического текста, необходимо выделить **цитаты**:

*“Everything that you had been through, everything that I’ve seen, there’s nothing that can stop me”, James shared with Gloria...*

*“I hope I continue to make you proud, mom”, said James, who becomes the first player in league history to capture NBA Finals MVP’s with three different teams.*

Следующий отрывок отнесем к **апликации**:

*James picked up his fourth NBA title and his fourth Finals MVP* («Джеймс взял свой четвертый кубок НБА и получил свой четвертый титул MVP» (*Most Valuable Player* – самого ценного игрока регулярного чемпионата Национальной баскетбольной ассоциации)).

*Then he picked up his phone, and called his mom* («Затем он взял свой телефон и позвонил своей маме»).

Предполагаем, что автор использовал повторение фразовых глаголов целенаправленно, чтобы передать **эмотивно-оценочный смысл**. Репортер передает свое отношение к профессионализму игрока, для которого взять кубок НБА все равно, что взять в руки телефон.

Из репортажа мы узнаем о том, что *The heartwarming maternal moment was captured by a handful of NBA journalists, including Shams Charania of The Athletic and Stadium, as well as The Washington Post’s Ben Golliver* (трогательный момент был заснят журналистами НБА).

В тексте есть ссылка на видео, о котором идет речь. Видеопрезентация является в данном случае «чужим текстом»,

который анализируется, дописывается автором репортажа, что является примером взаимодействия текстов, типом интертекстуальных отношений.

К интертекстуальным связям считаю корректным отнести две биографические ссылки:

*Gloria James gave birth to her son as a 16-year-old single mother in 1984, and LeBron’s father has never been involved in his NBA star son’s life.*

*The 17-year NBA veteran previously earned the honor with the Miami Heat in 2012 and 2013, and then again with the Cleveland Cavaliers in 2016.*

Эти предложения являются реминисценцией, поскольку события, о которых идет речь, произошли в прошлом, автор описывает их без ссылки на источник, основываясь на ранее опубликованной информации.

**Репортаж № 2.** Репортаж из газеты *The Washington Post*, раздел *Higher Education*, выпуск 16.11.2015. Это событийный репортаж. Автор репортажа стал свидетелем марша студентов, которые выступают за повышение стипендий и за доступность образования.

### **Higher Education**

#### **March fights for debt-free education**

*Students at 110 college campuses across the country walked out of class Thursday to march for an affordable education.*

*The aptly named Million Student March has been months in the making, inspired by national campaigns to boost minimum wages, said Beth Huang, a coordinator for the Student Labor Action Project, an initiative of a labor union and foundation-funded group called Jobs With Justice.*

*“The problems of skyrocketing college costs and low wages are linked together and result in poor economic mobility for people who graduate with the burden of student debt,” said Huang, who is working with the student organizers. “The march is about mobilizing students across the country to shape the national conversation*

*about what college costs look like today, especially in an age of student debt, low wages and high tuition”.*

*The students are demanding free tuition at public Universities and the cancellation of all student debt.*

*Danielle Douglas-Gabriel (2).*

Цитация, одна из ярких черт публицистических текстов, проявляется в заголовках. Именно прочитав заголовок, читатель выбирает статью для чтения. Отмечаем, что в этом репортаже название передает основную тему. Первое предложение информирует о месте и времени происходящего события.

Сразу после следует **пересказ фрагментов из текстов других авторов** (в данном случае – высказывания координатора марша):

*The aptly named Million Student March has been months in the making, inspired by national campaigns to boost minimum wages, said Beth Huang, a coordinator for the Student Labor Action Project, an initiative of a labor union and foundation-funded group called Jobs With Justice.*

Это включение – **интертекст-пересказ**, который относится к метатекстуальности.

Автор репортажа также приводит цитату:

*“The problems of skyrocketing college costs and low wages are linked together and result in poor economic mobility for people who graduate with the burden of student debt”, said Huang, who is working with the student organizers. “The march is about mobilizing students across the country to shape the national conversation about what college costs look like today, especially in an age of student debt, low wages and high tuition”.*

**Цитаты** в тексте – интертекстуальный прием, который автор использует для придания репортажу реалистичности, вызывая доверие со стороны читателей.

**Репортаж № 3.** Репортаж из газеты *The Wall Street Journal*, раздел *Logistics Report*, 21.09.2021. Это событийно-аналитический репортаж. Автор репортажа, Пол Бергер, описывает ситуацию с разгрузкой судов в портах вокруг Калифорнии. Вдоль всего побережья скопилось бесчисленное количество судов, образовав настоящий затор.

Текст репортажа представляет собой нарратив с определенными вставками интертекста, которые рассмотрим далее.

*Wall Street Journal. Why Container Ships Can't Sail Around the California Ports Bottleneck. Paul Berger. 27/09/2021 [12].*

Репортер приводит слова экспертов, т. е. использует **цитаты** и в тексте, что делает репортаж живым и реальным:

*“Everything is aligned to L. A.,” said Nathan Strang, senior trade lane manager for ocean operations at Flexport Inc., a San Francisco-based freight forwarder.*

*“It would just take a very small portion of L. A. / Long Beach to overwhelm those ports”, said Craig Grossgart, senior vice president of global ocean for Seko Logistics, an Itasca, Ill.-based freight forwarder.*

*Executives say demand is so high that shippers are willing to take almost any route into the country to replenish inventories in time for the holidays.*

*“We are using every available port that is out there”, said Sri Laxmana, the vice president of global ocean products at C. H. Robinson Worldwide Inc., the largest freight broker in North America.*

*“Shipping into the East Coast was the great secret for those of us advising early in the crisis”, said Bjorn Vang Jensen, vice president of global supply chain at Denmark-based marine data company Sea-Intelligence ApS. “But the secret got out and now those ports are just as screwed as other ports are because everyone wants to go there”.*

В следующем эпизоде мы наблюдаем, как цитата сопровождается пересказом от лица репортера.

*In recent weeks, the Port of Savannah has had 20 or more ships at anchor waiting for a berth. Griff Lynch, executive director of the Georgia Ports Authority, said he expected the congestion would last for at least a couple of more weeks as shipping's peak season continues.*

*"This has never happened before", he said. //*

*Jordan Haws, Malouf's director of supply chain, said the firm has about 55 % of the inventory it would have if it was fully stocked.*

*"It's a vicious cycle that we are stuck in, and until that port can get on top of things, I don't see things stabilizing throughout the trans-Pacific trade", he said.*

В репортаже встречается косвенная речь без цитирования, а как **интертекст-пересказ**:

*Newly arriving vessels are adding to a record-breaking flotilla waiting to unload cargo that on Sunday reached 73 ships, according to the Marine Exchange of Southern California, nearly double the number a month ago and expanding a fleet that has become a stark sign of the disruptions and delays roiling global supply chains.*

*Big vessels are continuing to join the bottleneck, experts say, because shipping lines and their cargo customers have few options for resetting countless supply chains moving goods into the U. S. that have been constructed over decades around the critical San Pedro Bay gateway now staggered by the overflowing. //*

*Shipping executives say other West Coast ports, like Oakland or Seattle, simply aren't large enough to handle the hundreds of thousands of containers that Los Angeles and Long Beach unload, store and move by truck or rail each week.*

Следующее дополнение-уточнение информации в рамках текста репортажа

возможно отнести к **реминисценции**, поскольку автор обращается к фактам из прошлого, которые напрямую связаны с ситуацией:

*Last year, the two ports handled the equivalent of 8.8 million loaded import containers, more than double the 3.9 million loaded boxes that arrived at the nation's next busiest port at New York and New Jersey.*

А в следующем эпизоде **реминисценция** служит репортеру информацией для сравнения и последующей актуализации сведений по проблеме.

*Malouf Cos., a Logan, Utah-based furniture retailer that started shipping some of its goods through Port Houston a few years ago, now is struggling to source containers because hundreds of thousands of the boxes are floating on ships waiting to unload at Los Angeles and Long Beach.*

Важно отметить, что репортер выступает не только в качестве журналиста, который раскрывает состояние дел на месте событий, но также выступает в роли аналитика, что привлекает внимание читателя и помогает ему в более глубоком понимании некоторых фактов, описанных в репортаже.

*For the retailers that are among the major importers at Los Angeles and Long Beach, the ports offer quick reach to one of the largest population centers in the country. That means they can split arriving goods between a large local consumer base and rail links that offer steady, direct transport to the rest of the U. S. through inland hubs, with most of the boxes heading through Chicago. Despite some shortages, the availability of trucking equipment, warehouse space and labor is also far greater than at other ports.*

Полагаем, что репортеру удается воздействовать на читателя, используя цитаты, приводя точные цифры и имена, ссылаясь на авторитетные источники.

Подводя итог, отметим, что тексты репортажей на английском языке мно-



гогранны и, несмотря на то, что жанр репортажа требует соответствовать определенным критериям, таким как актуальность, оперативность, высокая скорость подготовки репортажа, реалистичность, соответствие действительности и др., авторы репортажа стремятся сделать текст репортажа не только актуальным, но и максимально информативным и интересным для восприятия читателем. Интертекстуальные связи, которые объединяют тексты разных репортажей между собой, находят свое отражение во взаимодействии текста автора с прецедентным текстом и именно они помогают репортеру добиваться поставленной цели – информировать и воздействовать на читателя. Анализ текстов репортажей на английском языке с использованием разной медиальности позволяет сделать вывод, что все репортажи объединяет наличие интертекстуальных связей. Не представляется возможным создать репортаж без обращения к «прецедентному тексту». Каким будет этот «текст в тексте» зависит, конечно, от темы, типа и цели ре-

портажа, его медиальности. Учитывая эти факторы, мы обозначили общие, характерные для репортажей разной медиальности, формы взаимодействия текстов и выстроили их в зависимости от частотности употребления авторами: цитаты встречаются в текстах репортажей чаще всего, затем по частотности следует интертекст-пересказ, реминисценция, цитата-название, дописывание чужого текста, аппликация. Все названные интертекстуальные связи придают текстам индивидуальность, «оживляют» его, оказывают определенное влияние на читателя, исходя из интенции автора. Выбор типов интертекстов и их количество всецело зависит от репортера. В некоторых случаях этот выбор является случайным, ситуативным, но, в основном, это осознанный подбор интертекстуальных включений. Главное, чтобы этот выбор был верным, без преобладания только одного типа интертекстуальных связей, который может негативно отразиться на восприятии информации читателем.

#### Список источников

1. Белова Е. Е., Минасян В. А. О многообразии проявлений категории интертекстуальности (на материале английского языка) // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 1, № 6. С. 147–150.
2. Безруков А. Н. Поэтика интертекстуальности: учебное пособие. Бирск: Бирская государственная социально-педагогическая академия, 2005. 70 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Ленанд, 2018. 264 с.
4. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / пер. с франц., сост., вступ. ст. Г. К. Косикова. М.: Прогресс, 2000. С. 427–457.
5. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Флинта: Наука, 2000. 430 с.
6. Теучеж З. Г. Структурно-семантическая и коммуникативно-прагматическая специфика лингвистической парафразы (на материале русского и французского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Майкоп, 2008. 165 с.
7. Фоменко И. В. Цитата // Русская словесность. 1998. № 1. С. 73.
8. Чернявская В. Е. Медиальность: опыт осмысления формирующейся парадигмы в лингвистике [Электронный ресурс] // Медиалингвистика. 2015. № 1 (6). С. 7–14. URL: <https://medialing.ru/medialnost-opyt-osmysleniya-formiruyushchejsya-paradigmy-v-lingvistike/> (дата обращения: 19.04.2021).
9. Шевцова А. К. Неоднозначность использования интертекстуальности в новостном дискурсе // Качество подготовки специалистов в техническом университете: про-

блемы, перспективы, инновационные подходы: материалы V Международной научно-методической конференции (Могилев, 19–20 ноября 2020 г.). Могилев: Могилевский государственный университет продовольствия, 2020. С. 402–404.

10. Яхиббаева, Л. М. Интертекстуальность vs интердискурсивность // Межкультурная коммуникация в образовательном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции (Уфа, 23 октября 2019 г.). Уфа: Уфимский государственный нефтяной технический университет, 2020. С. 98-103.

11. CNN Sports. Le Bron James called his mom right after winning the NBA Championship. Jason Kurtz. 12.10.2020 [Электронный ресурс]. URL: [https://edition.cnn.com/2020/10/12/sport/lebron-james-facetime-mom-nba-title-spt-trnd/index.html?iid=ob\\_lockedrail\\_topeditorial](https://edition.cnn.com/2020/10/12/sport/lebron-james-facetime-mom-nba-title-spt-trnd/index.html?iid=ob_lockedrail_topeditorial) (дата обращения: 26.09.2021).

12. The Wall Street Journal. Why Container Ships Can't Sail Around the California Ports Bottleneck. Paul Berger. 27/09/2021 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.wsj.com/articles/why-container-ships-cant-sail-around-the-california-ports-bottleneck-11632216603?reflink=desktopwebshare\\_permalink](https://www.wsj.com/articles/why-container-ships-cant-sail-around-the-california-ports-bottleneck-11632216603?reflink=desktopwebshare_permalink) (дата обращения: 26.09.2021).

### **Информация об авторе**

**Н. В. Сергеева** – аспирант, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Оренбургский педагогический университет

### **Information about the Author**

**N. V. Sergeeva** – Postgraduate Student, Senior Lecturer of the Department of the Foreign Languages, Orenburg State Pedagogical University

*Статья поступила в редакцию 08.10.2021; одобрена после рецензирования 22.10.2021; принята к публикации 01.11.2021.*

*The article was submitted 08.10.2021; approved after reviewing 22.10.2021; accepted for publication 01.11.2021.*



Научная статья

УДК 81-119

## Актуализация концепта «COVID-19» в англоязычных и русскоязычных инструктивно-методических постерах

*Наталья Анатольевна Смакотина*

Новосибирский государственный технический университет, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, [tasha\\_sni@list.ru](mailto:tasha_sni@list.ru)

*Аннотация.* В статье рассматриваются некоторые особенности актуализации характеристик концепта «COVID-19» в англоязычном и русскоязычном институционально-дискурсионном пространстве посредством оформления его сущности вербальными и невербальными единицами – инструктивно-методическими постерами. Инструктивно-методические постеры институционального дискурса представляют собой форму трансляции научных знаний медицинского сообщества и передачу программ – моделей поведения. Такие постеры позволяют ознакомить широкий круг людей с теми или иными методическими идеями и информируют население стран о порядке действий с целью нераспространения коронавирусной инфекции COVID-19.

*Ключевые слова:* актуализация, концепт, институциональный дискурс, экспертное сообщество, вербальные и невербальные единицы, инструктивно-методические постеры

Original article

## Actualization of “COVID-19” concept in English and Russian instructive posters

*Natalya A. Smakotina*

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, [tasha\\_sni@list.ru](mailto:tasha_sni@list.ru)

*Abstract.* The article deals with actualization of “COVID-19” concept in the institutional discourse through the verbal and non-verbal units – English and Russian instructive posters. Instructive and methodological posters of institutional discourse are a form of the medical community scientific knowledge broadcasting which transfers the programs of behavior models. Such posters make people aware of certain methodological ideas and instructions for non-spread of coronavirus infection COVID-19 procedures.

*Keywords:* actualization, concept, institutional discourse, expert community, verbal and non-verbal units, instructive posters

Эпидемия коронавирусной инфекции COVID-19 (*coronavirus disease 2019*) повлияла на все сферы жизни человека: научную, политическую, экономическую, социальную. Начиная с декабря 2019 г., происходит осмысление новой информации об окружающей действительности, возникает новый чувственный опыт, формируется новый образный компонент, информационное содержание и интерпретационное поле ново-

го явления, что может свидетельствовать о формировании нового концепта «COVID-19» в сознании человека.

Поскольку концепт представляет собой «многослойное» ментальное образование, смысловые слои могут быть выявлены только через анализ средств его актуализации. Под актуализацией концепта понимается его «осуществление; переход из состояния возможности в состояние действительности» [1, с. 13].

Проследить пути актуализации обозначенного концепта «COVID-19» возможно через анализ способов оформления его внутренней сущности, ментального содержания, во всякого рода текстовых единицах и дискурсах, как вербальных, так и невербальных. Одной из означенных форм актуализации концепта можно считать инструктивно-методические постеры.

Приобретаемые медицинским сообществом научные знания по развитию ситуации с COVID-19 необходимо передавать, транслировать через программы, известные одной стороне общения и неизвестные другой. Здесь мы можем говорить об институциональном дискурсе экспертного сообщества, в обязанности которого входит координация информирования и предупреждения сообщества о моделях поведения в период пандемии. Институциональный дискурс экспертного сообщества объединяет экспертов, носителей специальных знаний (в контексте настоящего исследования – ученых и врачей) и общество в целом. «Экспертное сообщество предлагает согласованные решения и стремится не только к получению нового знания, но и к выведению своего коллективного знания на уровень общезначимых политических и экономических решений. Очевидно, что выход на уровень политики, экономики и общественности предполагает выход за пределы научного сообщества» [2, с. 8].

Основным транслятором научного знания для общественности в условиях пандемии можно считать Всемирную организацию здравоохранения (ВОЗ), цель деятельности которой является «достижение всеми народами возможно высшего уровня здоровья» [7]. «ВОЗ поддерживает тесное взаимодействие с международными экспертами (министерствами здравоохранения), правительствами и партнерами для быстрого получения научных данных о новом

вирусе, отслеживания его распространения и оценки вирулентности и предоставления странам и населению рекомендаций о мерах по защите здоровья и предупреждению распространения вспышки» [3, с. 6].

С января 2020 г. ВОЗ регулярно публикует руководящие указания и технические документы о повышении готовности к проявлению случаев инфекции, вызванной коронавирусом 2019-nCoV, для всех стран, в том числе о методах терапии инфицированных пациентов. На официальном сайте ВОЗ размещает информацию для населения стран: вопросы и ответы на тему коронавируса, сведения о респираторной гигиене, о правильной дезинфекции и мерах профилактики заболевания, средствах этиотропной терапии и специфической профилактики (вакцинации) для SARS-CoV-2 [5]. Системам здравоохранения рекомендуется повышать готовность к чрезвычайным ситуациям в области здравоохранения в соответствии с международными медико-санитарными правилами (2005 г.) [6].

С развитием пандемии, на основе рекомендаций ВОЗ и социальных институтов здравоохранения, стали появляться информационные и инструктивно-методические постеры, информирующие население стран о порядке действий с целью нераспространения коронавирусной инфекции COVID-19. Постеры позволяют ознакомить широкий круг людей с методическими идеями и рекомендациями, они регулярны, нацелены на широкую массовую аудиторию, лаконичны в языковом оформлении и броски.

В англоязычных постерах людей предупреждают от распространения инфекции (*Keep covidsafe in your day-to-day activities; If you've been tested, stay home; The fight is not over. Keep social distancing* [9]), призывают внимательнее относиться к ощущениям организма

(*Keep an eye out for symptoms* [9]), призывают не паниковать (*Running scared won't help. Precautions may* [9]) (рис. 1).



Рис. 1. Постеры по нераспространению коронавирусной инфекции

Инструктивно-методические постеры четко определяют вирус как главного «врага» современности (coronavirus danger), придавая ему одушевленные черты. Неслучайны в этой связи призывы вроде *fight virus; stop Coronavirus Covid-19; break the chain, together we can fight coronavirus; let's all do our part* [9].

Метафоричный образ врага, общего врага, врага всего человечества, создающего угрозу самому существованию человека, актуализируется в ярких постерах с изображением черепа на фоне вирусного микроорганизма или медицинских работников в защитных костюмах с препаратами в руках, словно с оружием (рис. 2) [9].



Рис. 2. Образ «врага» в иконическом компоненте постеров

Невербальный компонент информационно-методических постеров часто представлен изображением врачей и медицинского персонала, что создает ощу-

щение достоверности предлагаемой информации, проверенной и одобренной медицинским сообществом (рис. 3).



Рис. 3. Образ врача в иконическом компоненте постеров

Образ врача и медицинского работника в период пандемии коронавируса

COVID-19 становится «олицетворением самоотверженности, самопожерт-

вованя и героизма. Люди, которые в тяжелейших условиях продолжают выполнять свой профессиональный и гражданский долг, становятся насто-

ящими героями начала 21 века». В связи с этим появляются многочисленные мемы и листовки [10] (рис. 4).



Рис. 4. Подвиг врачей в иконическом компоненте листовок

К языковым особенностям англоязычных инструктивно-методических постеров можно отнести лаконичные формулировки, простые синтаксические конструкции, предложения в повелительном наклонении: *Stay home* [9], *Stop the spread* [9], *It's heroes* [10].

В русскоязычных постерах часто в повелительном наклонении фигури-

рует запрет каких-то действий («Без маски не входить» [4]); предостережение («Внимание! Соблюдайте интервал 1,5 метра» [4]); настоятельная рекомендация («Защити себя»; «Не забывайте мыть руки»; «Дезинфекция рук обязательна»; «Избегайте физического контакта»; «Ходите по одному» [4]) (рис. 5).



Рис. 5. Профилактика. Антиковидные меры

Многие постеры изготовлены по аналогии со знаками дорожного движения, что обращает на себя особое внимание, а информационный эффект усиливается

за счет экстралингвистического опыта реципиентов: «Внимание!», «Соблюдайте дистанцию» [4]. (рис. 6).



Рис. 6. Аллюзия в постерах



Особое внимание следует уделить информационно-агитационной деятельности превентивных мероприятий в постерах, которые стали возможны с разработкой и регистрацией вакцин от коронавирусной инфекции

COVID-19: «Поставьте прививку. Защитите себя и своих близких от коронавируса»; «Вакцинация от коронавируса для пожилых людей» [4] (рис. 7).



Рис. 7. Агитационные постеры

На официальном сайте ВОЗ и сайтах министерств здравоохранения размещается информация о важности вакцинации от новой коронавирусной инфекции, о том, что единственно возможный способ остановить пандемию – это принять превентивные меры, что люди таким образом защищают себя, и что это категорически важно сегодня: *Vaccination is a safe and effective way to prevent disease and save lives – now more than ever; Today there are vaccines available to protect against at least 20 diseases, such as diphtheria, tetanus, pertussis, influenza and measles; Together, these vaccines save the lives of up to 3 million people every year; When we get vaccinated, we aren't just protecting ourselves, but also those around us. Some people, like those who are seriously ill, are advised not to get certain vaccines – so they depend on the rest of us to get vaccinated and help reduce the spread of disease* [11].

Кроме того, экспертные сообщества «подбадривают», отмечая, что безоговорочное выполнение всех рекомендаций приведет к окончанию пандемии и стабилизации ситуации, что все, что делается в рамках нераспространения коронавирусной инфекции, является единственно верным: *We have all been playing our part to stop the spread of COVID-19. Thank you for continuing to*

*do the right thing: physical distancing, practicing good hand hygiene, having the COVID Safe app, staying home when you're unwell and getting tested if you have symptoms. Keep being COVID Safe in your day-to-day activities and together we will stop the spread* [11].

Можно с уверенностью утверждать, что на нынешнем этапе развития ситуации с коронавирусной инфекцией COVID-19 реализуется воздействующая функция, характерная для дискурса спада, которая соотносится с контролем ситуации и организацией противоэпидемических мероприятий.

Таким образом, в текстах дискурса экспертного сообщества, в том числе в инструктивных постерах, можно проследить актуализацию ядерных, приядерных и периферийных характеристик концепта – *приводится четкое определение вирусной инфекции в максимально упрощенной форме, что можно считать ядром означенного концепта: Coronavirus disease (COVID-19) is an infectious disease caused by a newly discovered coronavirus* [8]; «COVID-19 – новая вирусная инфекция» [4]. Кроме того, *описываются локализация и пути передачи вируса от человека к человеку (приядерные признаки – «мишень» и локализация): The COVID-19 virus spreads primarily through droplets of*

*saliva or discharge from the nose when an infected person coughs or sneezes* [8]; «Избегайте физического контакта»; «Без масок не входить»; «Дистанция 1.5 метра» [4]; *клиническая картина: COVID-19 affects different people in different ways. Most common symptoms: fever, dry cough, tiredness* [8]; «Ковид – симптомы: жар и сухой кашель» [4]. К периферийным признакам нового концепта можно отнести описания *рекомендаций по профилактике и лечению инфекции: Most people infected with the COVID-19 virus will experience mild to moderate respiratory illness and recover without requiring special treatment. Older people, and those with underlying medical problems like cardiovascular disease, diabetes, chronic respiratory disease, and cancer are more likely to develop serious illness. The best way to prevent and slow down transmission is to be well informed about the COVID-19 virus, the disease it causes and how it spreads. Protect yourself and others from infection by washing your hands or using*

*an alcohol based rub frequently and not touching your face. Seek immediate medical attention if you have serious symptoms. Always call before visiting your doctor or health facility. People with mild symptoms who are otherwise healthy should manage their symptoms at home* [8]; «Обработано антисептиком»; «Записаться на прививку»; «Защитите себя и близких» [4].

В заключение можно отметить, что концепт «COVID-19», представляя собой динамичную структуру, актуализируется в институциональном дискурсе. Концепт «COVID-19» сохраняет свои ядерные и периферийные характеристики, расширяя при этом периферийные и переходя в междискурсивное пространство. Новые характеристики развиваются уже в научно-популярном дискурсе, который заполняет пространство между научным и ненаучным дискурсом, когда участники обладают разной степенью знания и понимания специфики явления.

#### Список источников

1. Алефиренко Н. Ф. Методологические основания исследования проблемы вербализации концепта // Вестник ВГУ. 2004. № 2. С. 60–66.
2. Карымушакова Т. Г. Лингвистические технологии речевого воздействия медицинском дискурсе [Электронный ресурс]: дис. ... канд. филол. наук. URL: [https://dis\\_karimshakova\\_pdf](https://dis_karimshakova_pdf) (дата обращения: 23.10.2021).
3. Романов Б. К. Коронавирусная инфекция COVID-2019 [Электронный ресурс] // Безопасность и риск фармакотерапии. 2020. № 8 (1). С. 3–8. URL: <https://doriorg/10.30895/2312-7821-2020-8-1-3-8> (дата обращения: 23.10.2021).
4. Антиковидные постеры [Электронный ресурс]. URL: <https://yandex.ru/images/search?text=постеры%20ковид&stype=image&lr=65&source=wiz> (дата обращения: 23.10.2021).
5. 8 шагов по профилактике коронавирусной инфекции [Электронный ресурс]. URL: <https://стопкоронавирус.рф/about-covid/> (дата обращения: 23.10.2021).
6. Международные медико-санитарные правила [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241580496> (дата обращения: 23.10.2021).
7. Устав ВОЗ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/ru/about/who-we-are/constitution> (дата обращения: 23.10.2021).
8. Coronavirus disease (COVID-19). All technical guidance by topic [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance> (дата обращения: 23.10.2021).
9. COVID-19 posters and print resources. URL: <https://www.health.nsw.gov.au/Infectious/covid-19/Pages/posters-and-print.aspx> (дата обращения: 23.10.2021).



10. Real Heroes Posters and Art Prints [Электронный ресурс]. URL: <https://www.teepublic.com/posters-and-art/real-heroes> (дата обращения: 23.10.2021).

11. WHO lists additional COVID-19 vaccine for emergency use and issues interim policy recommendations [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/news/item/07-05-2021-who-lists-additional-covid-19-vaccine-for-emergency-use-and-issues-interim-policy-recommendations> (дата обращения: 23.10.2021).

### **Информация об авторе**

**Н. А. Смакотина** – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный технический университет, старший преподаватель кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0135-7346>

### **Information about the Author**

**N. A. Smakotina** – Senior Lecturer of the Department of the Foreign Languages, Novosibirsk State Technical University, Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0135-7346>

*Статья поступила в редакцию 24.10.2021; одобрена после рецензирования 29.10.2021; принята к публикации 01.11.2021.*

*The article was submitted 24.10.2021; approved after reviewing 29.10.2021; accepted for publication 01.11.2021.*

Научная статья

УДК 811.111'37+811.111'36+81

## Особенности наречий на -ly как единиц производной семантики

**Мария Владимировна Стефанович**

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,  
maria\_stefanovich@mail.ru

**Александра Васильевна Стародубцева**

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,  
alexandra.starodub@mail.ru

**Лариса Николаевна Кретова**

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,  
kretlarisa@mail.ru

*Аннотация.* В статье в центре исследовательского внимания находятся наречия на -ly, которые являются воплощением когнитивных процессов, лежащих в основе наречения одной сущности более высокой степени абстракции через другую, более понятную. Эти когнитивные процессы позволяют осмыслить наблюдаемое во всей совокупности естественных связей и отношений, присущих этому фрагменту действительности, интерпретировать релевантные связи и отношения посредством доступных языковых средств, создать соответствующую уникальную упаковку для задуманного содержания, которая объективирует наблюдаемые связи и отношения через примыкание суффикса -ly к производящей основе. При этом наречия на -ly вербализуют знания, образованные с участием уже освоенных концептуальной системой человека знаний, которые в результате протекающего процесса концептуальной деривации сорганизовываются в обновленное содержание.

*Ключевые слова:* наречия на -ly, концептуальная деривация, семантика, контекстуальная интерпретация, контекстное функционирование

Original article

## Peculiarities of adverbs in -ly as semantically derived units

**Maria V. Stefanovich**

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,  
maria\_stefanovich@mail.ru

**Alexandra V. Starodubtseva**

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,  
alexandra.starodub@mail.ru

**Larisa N. Kretova**

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, kretlarisa@mail.ru

*Abstract.* This article focuses on the research of adverbs in -ly, which are regarded as the embodiment of the cognitive processes connected with the naming of one essence of a higher degree of abstraction through another, more comprehensible one. It is these cognitive processes that allow us to comprehend the entire set of natural connections and relationships inherent in this fragment of reality, to interpret the relevant connections and relationships through the available linguistic means, and to create an appropriate unique package for the conceived content, which objectifies the observed connections and relationships through the adjunction of the suffix -ly to the derivative base. Moreover, the adverbs in -ly verbalize knowledge formed with the participation of the

conceptual system of a person, which, as a result of the ongoing process of conceptual derivation, are organized into renewed content.

*Keywords:* adverbs in -ly, conceptual derivation, semantics, contextual interpretation, functioning in the context

Когнитивно-дискурсивная парадигма научного знания помещает в фокус исследовательского внимания вопросы, связанные с моделированием структур знания, стоящими за соответствующими языковыми единицами и описанием репертуара языковых единиц, которые могут объективировать те или иные фрагменты знания, а также с изучением роли языковых единиц в организации дискурсивной деятельности (как участие в актах коммуникации, так и в порождении текстов) [2, с. 56].

В этой связи неослабевающий с течением времени исследовательский интерес представляют наречия на -ly, признанные мусоросборным классом слов, поскольку наречием называют все то, для чего отсутствует подходящее наименование (*the wastebasket category, because adverb is what you call a word when you've run out of other names to call it* [10, с. 2]), они воплощают в себе сложноорганизованное семантическое пространство (*adverbs are difficult semantic territory* [10, с. 54]), которое задает лингвистической теории хитроумные головоломки (*raises some intriguing puzzles for linguistic theory* [7, с. 1396]). Вместе с тем синтаксические исследования в этой сфере убедительно доказывают, как много неизвестного в семантике наречий требует исследования и объяснения (*syntactic work in this area highlights how much there remains to be explained of their semantics* [10, с. 54]). Например, высокочастотное функционирование наречий на -ly в дискурсе сопровождается нередкими случаями синкретичной реализации разных значений, которым невозможно дать однозначную контекстуальную интерпретацию [3, с. 378–387]. Все это свидетельствует в пользу признания за

наречиями на -ly статуса производных единиц со сложноорганизованной семантикой и непростой дискурсивной судьбой [5, с. 74–75]. Они являются языковым воплощением ресурсозатратных когнитивных процессов, лежащих в основе наречения одной сущности более высокой степени абстракции через другую, более понятную, данную человеку в ощущениях в результате наблюдения за природой и деятельности человека по приспособлению и выживанию в окружающей среде [1, с. 86–87]. Это позволяет осмыслить наблюдаемое во всей совокупности естественных связей и отношений, присущих этому фрагменту действительности, интерпретировать релевантные связи и отношения посредством доступных языковых средств и создать соответствующую уникальную упаковку для задуманного содержания, которая объективирует наблюдаемые связи и отношения через примыкание суффикса -ly к производящей основе [4, с. 36].

Наречия на -ly вербализуют знания, образованные с участием уже освоенных концептуальной системой человека знаний, которые в результате протекающего процесса концептуальной деривации (некий способ переосмысления ранее объективированного в языке знания) организовываются в обновленное содержание. Вся совокупность знаний, актуализированных посредством производящей основой, транспонируется в концептуальную структуру наречия на -ly, где она представлена эргономичным способом хранения данных об обозначаемом в свернуто-усеченном виде как смысловые потенции, которые нередко носят скрытый, материально невыраженный в морфологической структуре наречия на -ly, характер. Сама семанти-

ка производящей основы признакового слова (прилагательные, причастия) характеризуется неопределенностью, размытостью и текучестью (в сравнении, например, с предметными именами), поскольку область ее референции не имеет четко очерченных границ.

Решающую роль в формировании собственного индивидуального значения наречия играет присоединение суффикса -ly: он конкретизирует характер связи между производной итоговой единицей и исходной производящей основой по линии реорганизации гетерогенного семантического пространства в единую структуру, концептуальную основу которой составляет признак второго порядка, и выступает в роли особого таксономического средства, маркирующего результат категоризации человеческого опыта в сфере языковых единиц.

Суффикс -ly, носитель категориального значения признака второго порядка, наделяет исследуемые единицы широчайшим функциональным потенциалом [6, с. 8], обусловленным процессами грамматикализации, которым он подвергся в ранне- и новоанглийский периоды своего развития. Результатом стало значительное увеличение его словообразовательной активности, повлекшее ослабление лексических запретов на сочетаемость в сфере порождения новых наречий на -ly и освоение исследуемыми единицами новых синтаксических позиций [9, с. 24]. Эту особенность можно наблюдать в современном английском художественном дискурсе, где высокая частотность контекстного функционирования наречий на -ly позволяет отметить особую привязанность отдельных авторов к ним. В частности, С. Кинг в рецензии к книге "Harry Potter and the Order of the Phoenix" размышляет о неоправданной избыточности наречий на -ly в текстах популярной английской писательницей, Дж. Роу-

линг: *"The part of speech that indicates insecurity <...> is the adverb, and Ms. Rowling seems to have never met one she didn't like, especially when it comes to dialogue attribution. Harry's godfather, Sirius, speaks "exasperatedly"; Mrs. Weasley (mother of Harry's best friend, Ron) speaks "sharply"; Tonks (a clumsy witch with punked-up, parti-color hair) speaks "earnestly". As for Harry himself, he speaks quietly, automatically, nervously, slowly, and often – given his current case of raving adolescence – ANGRILY. These minor flaws in diction are endearing rather than annoying; they are the logical side effect of a natural storyteller who is obviously bursting with crazily vivid ideas and having the time of her life. In any case, there's no need for all those adverbs <...>, which pile up at the rate of 8 or 10 a page (over 870 pages, that comes to almost a novella's length of words [8])"*. («И, кажется, миссис Роулинг в жизни не встречала ни одного наречия, которое бы ей не понравилось, особенно когда дело доходит до характеристики героев в диалогах. Так, крестный отец Гарри, Сириус, говорит «раздраженно»; миссис Уизли (мать лучшего друга Гарри, Рона) говорит «резко»; Тонкс (неуклюжая ведьма с разноцветными волосами, зачесанными вверх) говорит «искренне». Что же касается самого Гарри, он разговаривает спокойно, автоматически, нервно, медленно, и часто – учитывая его нынешнее состояние, буйную юность – ГНЕВНО. Эти незначительные недостатки в манере выражения мысли скорее очаровывают, нежели раздражают. Они являются логическим побочным эффектом прирожденного рассказчика, который, явно, бурлит безумно яркими идеями и наслаждается жизнью. В любом случае, нет необходимости использовать все эти наречия <...>, которые скапливаются в количестве от 8 до 10 единиц на одной странице (всего более 870 страниц, т. е. если написать все слова на -ly сплошным

текстом, они составят объем новеллы)» (здесь и далее перевод наш – М. С.).

Позже в своих мемуарах (“A Memoir of the Craft”) С. Кинг, рассуждая об искусстве создания безупречного сюжета, поясняет свое отношение к наречиям на -ly: “I believe the road to hell is paved with adverbs, and I will shout it from the rooftops. To put it another way, they’re like dandelions. If you have one in your lawn, it looks pretty and unique. If you fail to root it out, however, you find five the next day... fifty the day after that... and then, my brothers and sisters, your lawn is totally, completely, and profligately covered with dandelions. By then you see them for the weeds they really are, but by then it’s – GASP!! – too late” [8]. («Я уверен, дорога в ад вымощена наречиями, и я буду кричать об этом со всех крыш. Другими словами, они подобны одуванчикам: если один одуванчик вырос случайно на вашей лужайке, он красив и бесценен. Если, впрочем, вам не удалось выполоть его, на следующий день вы обнаружите еще пять одуванчиков... пятьдесят одуванчиков через день... и затем, мои дорогие братья и сестры, ваш газон полностью, целиком и щедро будет усыпан одуванчиками. К тому времени вы признаете в них сорняки, чем они на самом деле и являются. Но теперь – О, святые небеса!! слишком поздно»).

Внимание привлекает употребление С. Кингом трех синонимичных наречий *totally*, *completely* и *profligately*, служащих для интерпретации и оценки факта разрастания одуванчиков (негативная), количественного фактора (много одуванчиков) и интенсивности (одуванчики растут плотно) соответственно. Часть рассуждения, содержащая эти наречия, является смысловой доминантой всего высказывания. Она свидетельствует о высоком эмоциональном градусе говорящего и раскрывает остроту «конфликта»: при всем осторожном отношении к наречиям на -ly писатель фи-

лигранно и уместно ими манипулирует, но не для емкого, динамичного и информативного воплощения авторского замысла, а для наглядной демонстрации способности наречий на -ly быть мощным экспрессивным средством в случае их экспертного и дозированного контекстного употребления, приводящего к повышению экспрессивности, выразительности рассуждений и созданию колоритного видеоряда.

Однако нельзя не согласиться с тем, что в диалогах Дж. Роулинг участие наречий на -ly мотивировано авторским замыслом: конкретизируя манеру главных героев вести беседу, они обеспечивают возможность портретировать все описываемое событие или ситуацию с позиции определенного эмоционального состояния каждого героя, эксплицируя оценочность и интенциональность высказывания. Тем самым наречия на -ly актуализируют сегмент знания, в который включен весь денотативно-сигнификативный комплекс, связанный с этим событием или ситуацией в сознании мыслящего человека.

Наречия на -ly являются изначально заданными составными элементами в большом количестве языковых реализаций, осознаваемых говорящими как событие или ситуация, а вариации контекстного функционирования, равно как и лексическая (синтаксическая) сочетаемость, инкорпорированы в их семантическую структуру и определяют ее специфику. Наблюдения за наречиями на -ly во всей их эмпирической неоднородности и высокой дискурсивной частотности позволяют признать за ними емкое и эргономичное средство выражения мысли, посредством которого коммуникант проецирует всю ситуацию или событие и конкретизирует наиболее значимый и релевантный для него в данный момент ракурс восприятия, осмысления и интерпретации ситуации или события.

## Список источников

1. *Бабина Л. В.* Проблемы концептуальной деривации // Вопросы когнитивной лингвистики. 2007. № 4 (013). С. 86–91.
2. *Болдырев Н. Н.* Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии: учебное пособие. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2016. 235 с.
3. *Козлова Л. А.* Функциональный диапазон английских наречий и их вклад в реализацию основных функций языка // Когнитивные исследования языка. Вып. XXIV. Личность. Язык. Сознание. 2016. № 24. С. 378–387.
4. *Кубрякова Е. С.* Типы языковых значений. Семантика производного слова. М.: Наука, 1981. 200 с.
5. *Стефанович М. В.* Категоризация образований с суффиксом -ly // Полифония образования и англистика в мультикультурном мире: тезисы первой Международной конференции Ассоциации англоведов и преподавателей английского языка. Новосибирск, 2003. С. 74–75.
6. *Стефанович М. В.* Семантический диапазон образований с суффиксом -ly и их функции в дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2004. 19 с.
7. *Maienborn C., Heusinger K., Portner P.* Semantics: an international handbook of natural language meaning. Berlin; N. Y.: Mouton de Gruyter, 2011. Vol. 1. P. 1390–1420.
8. *King S.* On Writing: A Memoir of the Craft. N. Y.: Scribner, 2000. 288 p.
9. *Killie K.* Secondary grammaticalization and the English adverbial -ly suffix // Language Sciences. 2015. Vol. 47. P. 199–214. DOI: 10.1016/j.langsci.2014.10.003
10. *Morzycki M.* Modification. Cambridge University Press, 2015. 327 p.

## Информация об авторах

**М. В. Стефанович** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет

**А. В. Стародубцева** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет

**Л. Н. Кретова** – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет

## Information about the Authors

**M. V. Stefanovich** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of English Language, Novosibirsk State Pedagogical University

**A. V. Starodubtseva** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of English Language, Novosibirsk State Pedagogical University

**L. N. Kretova** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of English, Novosibirsk State Pedagogical University

*Статья поступила в редакцию 14.12.2021; одобрена после рецензирования 17.12.2021; принята к публикации 19.12.2021.*

*The article was submitted 14.12.2021; approved after reviewing 17.12.2021; accepted for publication 19.12.2021.*



Научная статья

УДК 811.11-112

## Степени сравнения прилагательных и наречий как средство градуальности оценочной семантики

*Ирина Валерьевна Турецкова*

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия,  
swabra@rambler.ru

*Аннотация.* В статье рассматривается стилистический эффект, создаваемый в художественном тексте при помощи разных степеней сравнения прилагательных и соотносимых с ними наречий. Отмечается, что в структуре прилагательных и наречий совмещаются два признака: когнитивный компонент, выражающий признак какого-либо предмета, и прагматический компонент, включающий субъективные и прагматические оценки. На материале романа австрийского писателя Томаса Бернхарда "Holzfällen. Eine Erregung" исследован корпус прилагательных и наречий, обладающих в романе негативной оценочностью. Среди стилистических средств в романе выделены: климакс, повтор, гипербола, конвергенция, антитеза, литота, противопоставление, сравнение, зевгма, а также переход относительных прилагательных в разряд качественных прилагательных. Доказана высокая продуктивность качественных прилагательных и соотносимых с ними наречий, а также способность отражать с помощью разных степеней сравнения богатую гамму чувств, настроений, эмоциональных переживаний и авторских оценок.

*Ключевые слова:* компаратив, суперлатив, интенсификатор, климакс, повтор, гипербола, конвергенция, антитеза, литота, сравнение, зевгма

Original article

## Degrees of comparison of adjectives and adverbs as a means of graduality of evaluation semantics

*Irina V. Turetskova*

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, swabra@rambler.ru

*Abstract.* The article deals with the stylistic effect, which is created in the texts of fiction by means of degrees of comparison of adjectives and adverbs. It is noted that two features are combined in the structure of adjectives and adverbs: a cognitive component expressing a feature of an object, and a pragmatic component including subjective and pragmatic assessments. Based on the material of the novel by Austrian writer Thomas Bernhard "Holzfällen. Eine Erregung" the set of adjectives and adverbs that have negative valuability in this novel has been investigated. Among the stylistic means in the novel the following ones are defined: climax, repetition, hyperbole, convergence, antithesis, litote, contrasting, comparison, zevgma, as well as the transition of relative adjectives to the category of qualitative adjectives. The high productivity of qualitative adjectives and adverbs correlated with them, as well as the ability to reflect a rich range of feelings, moods, emotional experiences and copyright assessments using different degrees of comparison, have been proved.

*Keywords:* comparative, superlative, intensifier, climax, repetition, hyperbole, convergence, antithesis, litote, comparison, zevgma

Язык обладает способностью отражать мир, окружающую нас действительность, описание которой было бы обедненным без возможности детально передавать признаки и свойства предметов, событий или явлений. Подобную задачу выполняет в первую очередь имя прилагательное, основная функция ко-

того – обозначение характеристик, даваемых тому, что изображается.

В немецком языке между прилагательным и соотносимым с ним наречием многие германисты не видят принципиальных различий [12, с. 301]. Наречия, соотносимые с прилагательными, рассматриваются как таковые, поскольку имеют ту же форму, что и прилагательные, обозначают те же качественные характеристики и могут образовывать степени сравнения.

По своим функциональным свойствам они различаются лишь позицией в высказывании и соотносительностью с денотатом. В случае прилагательного – это существительное, в случае наречия – глагол. Иные виды наречий (темпоральные, локальные, модальные или каузальные) [15, с. 21] для этого исследования не релевантны.

Прилагательные представляют собой лексико-семантический класс слов, обозначающих непроецессуальные признаки или свойства предметов, событий, или признаки, обозначенные каким-либо именем. Соотносимые с ними наречия в свою очередь обозначают признак действия.

Благодаря особенности этих частей речи дифференцировать описываемые явления их семантическая емкость расширяется, становится объемной, многомерной. Речь идет об их свойстве образовывать степени сравнения, которые составляют ядро компаративности – особого функционально-семантического поля (или функционально-семантической категории), занимающего «серединное положение между полями качественности и количественности (пересекаясь с тем и другим)» [9, с. 7].

В работе А. В. Бондарко «Теория морфологических категорий» [2, с. 64–65] система форм степеней сравнения определена как морфологическая категория. Энциклопедия русского языка определяет степени сравнения прилагательных

и наречий как средства, выражающие количественные различия в проявлении признака при сравнении и образуемые противопоставлением форм положительной, сравнительной и превосходной степеней сравнения [7, с. 537].

Все сказанное можно с полным правом отнести к немецкому языку, в котором также различают три степени сравнения: положительную (Positiv), сравнительную (Komparativ) и превосходную (Superlativ). Изначально они служат для обозначения различных степеней какого-либо свойства или признака.

Форма положительной степени обозначает признак в отвлечении от степени его проявления. Форма сравнительной степени, или компаратив, обозначает, что названный ею качественный признак проявляется в большей степени, чем тот же признак, названный формой положительной степени. Пример:

*Aber die Zeitschrift ist dadurch nicht besser geworden, dachte ich, im Gegenteil, der jetzige Herausgeber ist noch viel dümmer und unkompetenter* [13, с. 58].

Превосходная степень, или суперлатив, выражает признак, который в данном предмете проявляется в наивысшей степени или больше, чем во всех остальных предметах:

*Es ist kein allererster Champagner, dachte ich auf dem Ohrensessel, den die Auersbergerischen an diesem Abend kredenzen, aber doch einer der drei, vier teuersten, dem Auftreten eines Burgschauspielers angemessen...* [13, с. 46].

Ни прилагательное, ни наречие не рассматриваются как самостоятельные части речи, поскольку они выполняют служебные функции [12, с. 302]. С этим связано, в частности, отсутствие у них денотата, с которым прилагательное соотносится только через определяемое им существительное. Вступая с ним в определенные отношения, оно образует атрибутивную конструкцию либо в виде определения при существитель-

ном, либо как часть предиката, соединенного определяемым словом через глагол-связку.

В художественном тексте автор может создать нужный стилистический эффект, используя прилагательные и наречия в разных степенях сравнения. Основная функция степеней сравнения прилагательных и наречий – усиление экспрессивности высказывания, что связано, как правило, не с необходимостью сравнения двух разных объектов или явлений, а с интенцией автора художественного произведения – его стремлением передать характер заложенных в тексте субъектно-оценочных значений и соответствующих коннотаций [3, с. 5] и оказать, таким образом, соответствующее воздействие на читателя.

Для иллюстрации этих положений предлагается роман австрийского писателя второй половины XX в. Томаса Бернхарда “Holzfällen”. Количество упомянутых грамматических форм в этом произведении превышает средний уровень, поэтому этот текст как нельзя лучше позволяет проиллюстрировать их стилистические возможности.

Изобилие прилагательных и соотносимых с ними наречий в степенях сравнения обусловлено экспрессивностью текста и его содержанием: рефлексия героя-автора событий, происходивших 30 лет назад, из-за неожиданной встречи с людьми, с которыми он был связан когда-то дружескими отношениями.

Читатель становится свидетелем внутренних переживаний героя и его впечатлений, подвергаемых, как правило, негативной оценке. Нас будет интересовать именно негативная, точнее пейоративная оценка высказывания, поскольку она более разнообразна и многогранна [11, с. 50]. В нашей работе мы придерживаемся позиции, занимаемой Н. Б. Савинкиной, согласно которой пейорация – это отрицательная, эмоционально-нагруженная экс-

прессивная оценочность, включающая качественно-ценностное снижение характеристики денотата, в котором выделяются негативные признаки; понижение объекта оценки посредством непочтительной формы, подчеркивающей неприятие негативной стороны; ухудшение понятия с высоким ценностным ранжированием; интенсификацию негативности [8 с. 6]. Автор подвергает пейоративной оценке себя самого, свое окружение, свои взгляды и поступки, т. е. все, что когда-то являлось смыслом его жизни и творчества.

Этот художественный текст позволяет не только увидеть, какие краски придает содержанию произведения прилагательные и соотносимые с ними наречия в степенях сравнения, но и определить их стилистические функции.

Из всего многообразия стилистических средств, служащих для выражения негативных эмоций в романе, выделяется **климакс** – расположение элементов высказывания (текста) в порядке их возрастающей семантической и/или эмоциональной значимости [5, с. 42]. Приведем пример одного из них:

*...ich dachte, dass dieser Preis ein **sehr hoher** Preis ist, dass ich aber auch einen **viel höheren** Preis hätte zu bezahlen gehabt unter Umständen, denn ich hätte ja noch **viel schlimmere** Leute auf dem Graben treffen können, als die Auersbergerischen, denn alles in allem betrachtet, sind die Auersbergerischen nicht die **schlimmsten**, wenigstens nicht die **allerschlimmsten**; aber **schlimm genug** ist es doch, gerade die Eheleute Auersberger auf dem Graben getroffen zu haben...* [13, с. 12].

Фрагмент демонстрирует возможности построения динамического ряда по возрастанию признаков, образующего переход от позитива с интенсификатором *sehr* через компаратив *schlimmere*, тоже усиленный интенсификатором *viel*, к суперлативу *die schlimmsten*. Ряд завершается композитом *die allerschlimmsten*,

что позволяет рассматривать эту фигуру из прилагательных в различных степенях сравнения в качестве климакса, стилистический эффект которого заключается в выражении презрительной авторской позиции и стремлении навязать читателю свою отношение к персонажам. Этот пейоратив обладает градуальностью и выражает высшую степень пейорации в контексте прилагательного в превосходной степени [10, с. 56].

Эмоциональная окраска может быть усилена за счет **повтора**, «...благодаря которому говорящий выделяет градуированный компонент» [6, с. 94]. Повтор в любом виде порождает избыточность текста, выделяя из него наиболее значимые элементы. Этот стилистический прием носит, как правило, экспрессивный характер:

*Wir <...> vergessen auch, dass wir ein Leiden haben, <...> sogenannte Todeskrankheiten, mit welchen wir schon die längste Zeit zu existieren haben, was wir aber ignorieren und gar nicht für wahr halten die längste Zeit, während es doch immer da ist...* [13, с. 86].

В примере суперлатив *längste (Zeit)* выделяет временную дистанцию, которая игнорируется автором-героем. Рефлексия по поводу смертельной болезни дополняется повтором экспрессивного элемента *die längste Zeit*, передавая тот же смысл, но форма превосходной степени заостряет восприятие и эксплицирует эмоциональное ощущение.

Суперлатив как проявление признака наивысшей степени часто выступает в тексте в качестве **гипербол**. По типу своей актуализации в тексте романа они неоднородны. Среди возможных их морфологических форм выделяются субстантивированные формы превосходной степени.

В случае субстантивации суперлатива на передний план всегда выходит гиперболизация определенного признака. При этом наблюдается номинация аб-

страктного понятия, которая, как правило, выделяется на фоне текста своей необычной формой и экспрессивностью семантики:

*...von da an war diese Zeitschrift nicht mehr zum Lesen gewesen, im Grunde ein völlig wertloses Blatt geworden, das dieser scheußliche, widerliche und konfuse Staat subventionierte und in welchem immer nur das Abgeschmackteste und Dümteste abgedruckt gewesen ist...* [13, с. 57].

В этом фрагменте субстантивированные суперлативы выступают в роли гиперболы, и они дополняют друг друга, усиливая степень презрения, пренебрежения автора к окружающим его событиям.

В результате сочетания суперлативов возникает стилистическая **конвергенция** («схождение в одном месте пучка стилистических приемов, участвующих в единой стилистической функции» [1, с. 63], позволяющая максимально ярко передать степень негативной оценки персонажа.

Субстантивация суперлатива с предлогом *von* передает семантику единственного в своем роде абстрактного явления.

*In Kilb hatten diese künstlerischen Menschen einen großen Eindruck gemacht, ..., alles in allem war künstlich, während ich den Friedhof als das Natürlichste von der Welt empfunden habe* [13, с. 107].

В примере суперлатив является также одним из компонентов **антитезы**: искусственный – естественный, в которой четко прослеживается позиция автора, негативно коннотирующего искусственность людей искусства в противоположность естественности кладбища – последнего прибежища людей.

Гипербола может превращаться в **литоту**, т. е. свою противоположность, если субстантивированный суперлатив соединяется с отрицанием. При этом отрицание в целом более эмоционально и экспрессивно, чем утверждение

[4, с. 156]. Очевидно, что это обстоятельство используется автором в высказывании:

*Ich wusste zu diesem Zeitpunkt schon viel mehr als die Eheleute Auersberger über den Selbstmord der Joana und tat doch ... so, als wüsste ich darüber gar nichts, **nicht das geringste**...* [13, с. 104].

При помощи избыточности отрицания и усиления его значения через литоту *nicht das geringste* актуализируется авторская субъективно-оценочная коннотация.

Относительные прилагательные в художественном тексте могут приобретать иную семантику, переходят в разряд качественных характеристик и получают способность образовывать степени сравнения.

*Die Mutter der Auersberger hatte unter ihrem Mann zeitlebens nichts zu lachen gehabt, sie hat sich aber mit ihrer bescheidenen Rolle, die **weniger adelig, als durch und durch kleinbürgerlich** gewesen war, zufriedengegeben* [13, с. 35.]

В примере мы встречаем слово *adelig*, которое возводится в сравнительную степень с помощью наречия в компаративе *weniger*. В результате образуется антитеза *weniger adelig – durch und durch kleinbürgerlich*, цель которой – экспрессивное выделение характеристики «мелкобуржуазный», глубоко ненавистной автору. Прилагательное *kleinbürgerlich* возводится в превосходную степень не за счет образования суперлатива, а с помощью интенсификаторов *durch und durch*.

Автор употребляет в одном и том же предложении разные степени сравнения одного и того же эпитета, тем самым добиваясь стилистического **противопоставления**. Докажем это следующим примером:

*Im Grunde haben sie beide nichts im Kopf als die Gesellschaft, ohne die sie nicht existieren können, immer die sogenannte **bessere** Gesellschaft, weil es zur besten nie reichte...* [13, с. 49].

В примере противопоставление происходит не по шкале компаратив – суперлатив. Обе формы образуют антитезу. Компаратив *bessere Gesellschaft* выступает в качестве антитезы к форме *die beste Gesellschaft*, что соответствует наивысшим представлениям автора об обществе интеллектуальных и культурных людей.

Различные степени сравнения имен прилагательных и наречий обладают огромным потенциалом к **сравнению**. Эти формы, выступая в этой стилистической функции, обладают высокой продуктивностью:

*Andererseits haben es ihre Kolleginnen von Reinhardtseminar, <...> zu nichts anderem als zu ... absolute nutzlosen Schauspielfiguren gebracht, die einmal im Jahr in einem Shakespeare <...> auftreten und mit Sicherheit **tausendmal dümmmer** sind, als ihr Leben lang die Joana* [13, с. 65].

Это сравнение носит экспрессивный характер и позволяет ярче оттенить положительные и отрицательные стороны представленных персонажей. Дистанция между ними увеличивается благодаря компаративу, превращенному в гиперболу с помощью слова “tausendmal”. Тем самым происходит усиление экспрессивной семантики и четко проявляется позиция автора. Он презирает никчемных, глупых людей, не представляющих собой ценности для окружающего мира.

В художественных текстах встречается зевгма – стилистический прием, намеренно соединяющий семантически несоответствующие друг другу лексические единицы, грамматически выраженные однородными членами предложения [14, с. 116].

*...ich war von diesen Schwächenerscheinungen noch verschont, sah, so dachte ich, **besser** denn je, **schärfer** denn je, **rücksichtsloser** denn je; also mit Londoner Augen...* [13, с. 46].



Обычно зевгма создает комический эффект, но в данном случае она позволяет соединить денотативный смысл компаративов *besser* и *schärfer* с коннотативным значением слова *rücksichtsloser* в отношении глагола «видеть». Экспрессия в этом случае создается не только посредством сравнительной степени наречий, а за счет грамматически параллельных компонентов высказывания. Скопление пейоративных прилагательных, употребление их со стилистически нейтральным существительным позволяет передать автору свое эмоциональное состояние, напряжение, зависть, издевку, раздражение [10, с. 50].

Таким образом, перед нами предстал живой, подвижный текст, снабженный деталями, способными выражать психические, духовные процессы, эмоци-

ональные переживания, интеллектуальные обобщения и выводы. Всю эту палитру чувств и настроений невозможно передать без уникальной способности прилагательных и соотносимых с ними наречий образовывать степени сравнения, что позволяет распознать самые разные ощущения и передавать самые точные характеристики.

Выполняя в языке различные функции, эти формы существенно расширяют и дополняют весь арсенал образительных и экспрессивных средств художественного текста, позволяют более точно передать настроения автора и выразить главную идею всего произведения, а читателю, в свою очередь, прочувствовать и непосредственно «прожить» описываемые в произведении события.

#### Список источников

1. Арнольд И. В. Стилистика: современный английский язык. М.: Флинта, 2021. 384 с.
2. Бондарко А. В. Теория морфологических категорий. Л.: Наука, 1976. 254 с.
3. Босова Л. М. Соотношение семантических и смысловых полей качественных прилагательных: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Барнаул, 1998. 46 с.
4. Кострова О. А. Экспрессивный синтаксис современного немецкого языка: учебное пособие. М.: Флинта, 2021. 243 с.
5. Лагута О. Н. Учебный словарь стилистических терминов: учебно-методическое пособ. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1999. Ч. 1. 71 с.
6. Нгуен М. Х. Градуальная функция имен прилагательных в современном русском языке // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 3 (126). С. 90–97.
7. Русский язык: Энциклопедия / под общ. ред. А. М. Молдована. М.: АСТ-Пресс, 2020. 904 с.
8. Савинкина Н. Б. Пейоративное словообразование в современном немецком языке (на материале имени существительного): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1987. 16 с.
9. Теория функциональной грамматики. Качественность. Количественность. СПб.: Наука, 1996. 304 с.
10. Турецкова И. В. Контекстуально-обусловленная пейорация в сравнении с лингвистической пейорацией // Филологический аспект. 2019. № 9 (53). С. 51–56.
11. Турецкова И. В. Лексико-синтаксические средства выражения негативной оценки (на материале немецкого языка) // Филологический аспект. 2019. № 6 (50). С. 49–54.
12. Юнг В. Грамматика немецкого языка. СПб.: Лань, 1996. 544 с.
13. Bernhard T. Holzfällen. Eine Erregung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1988. 321 p.
14. Naer N. M. Stilistik der Deutschen sprache: учебное пособие. М.: МПГУ, 2016. 254 с.
15. Pittner K., Berman J. Deutsche Syntax. Tübingen: Narr, 2017 208 p.



**Информация об авторе**

**И. В. Турецкова** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Оренбургский государственный педагогический университет

**Information about the Author**

**I. V. Turetskova** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign languages, Orenburg State Pedagogical University

*Статья поступила в редакцию 07.10.2021; одобрена после рецензирования 21.10.2021; принята к публикации 01.11.2021.*

*The article was submitted 07.10.2021; approved after reviewing 21.10.2021; accepted for publication 01.11.2021.*

Научная статья

УДК 81

## Моделирование лексико-семантического поля «Оружие» в английском языке

*Ульяна Александровна Ульянова*

Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии  
И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирский  
государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, uua\_07@mail.ru

*Аннотация.* Статья посвящена определению структуры и объема лексико-семантического поля «Оружие» в современном английском языке. Моделирование лексико-семантического поля по типу «ядро – приядерная зона – зона ближней периферии – зона дальней периферии» было проведено на основе дефиниционного анализа с привлечением англоязычных толковых словарей; выделения синонимов к ядерной лексеме “weapon” из онлайн тезауруса thesaurus.com; определения частоты использования лексем, входящих в лексико-семантическое поле с привлечением корпуса современного американского языка (COCA). В результате проведенного анализа автор приходит к выводу, что исследуемое поле имеет сложную структуру, которая складывается из трех микрополей. Основанием выделения микрополей выступают идентификаторы «вид оружия», «использование оружие с какой-либо целью», «средство достижения чего-либо». Отбор единиц, формирующих ядро поля, проводился на основе частотного принципа и денотативного содержания лексических единиц. Частотный анализ показал, что симуляром ключевого слова “weapon” выступает лексема “arms”. В результате работы была предпринята попытка моделирования лексико-семантического поля «Оружие» в английском языке.

*Ключевые слова:* лексико-семантическое поле, микрополе, ядро, приядерная зона, ближняя периферия, дальняя периферия, лингвистический корпус, дефиниционный анализ

Original article

### Modeling of the lexical semantic field “Weapon” in the English language

*Ulyana A. Ulyanova*

Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after I. K. Yakovlev Army General  
of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk State Pedagogical  
University, Novosibirsk, Russia, uua\_07@mail.ru

*Abstract.* The article is devoted to determining the structure and volume of the lexical semantic field “Weapon” in modern English language. Identification and modelling of the lexical semantic field “Weapon” on the type “nucleus – prenuclear zone – zone of near periphery – zone of far periphery” has been made with the help of the definitional analysis on the basis of the English explanatory dictionaries; the selection of synonyms from online thesaurus to the nuclear lexeme «weapon»; the determination of the frequency of the lexemes included in the lexical-semantic field on the basis of the Corpus of Contemporary American English. It has been concluded that the lexical semantic field has a complex structure. The field under study consists of three micro-fields. The identifiers such as “type of weapon”, “use of weapon with any purpose”, “means to achieve something” are the basis for the selection of micro-fields. The selection of the units forming the nucleus of the field is based on the frequency and the denotative meaning of the lexical units. The frequency analysis showed that the lexeme “arms” can be considered as a similar of the key word “weapon”. As a result of the work an attempt of modeling the lexical semantic field “weapon” has been made.

*Keywords:* lexical semantic field, microfield, nucleus, prenuclear zone, near periphery, far periphery, linguistic corpus, definitional analysis

Идея системности лексики, которая отражает структуру знаний человека об окружающей действительности, базируется на теории семантического поля. Одна из актуальных задач современного языкознания заключается в установлении и описании полевой структуры языка. Лексико-семантическое поле является фрагментом языковой картины мира и, следовательно, помогает глубже проникнуть и понять языковые особенности изучаемого языка и его культуру.

Актуальность исследования определяется экстралингвистическими факторами, которые заключаются в высокой частоте употребления лексемы *weapon* в англоязычных средствах массовой информации в связи ситуацией на Ближнем Востоке, расширением НАТО на Восток. Собственно лингвистический интерес к выбранной тематике обусловлен наличием фрагментарных исследований в области моделирования лексико-семантического поля «Оружие».

В трудах Ф. Соссюра было впервые выдвинуто предположение о том, что «язык есть система, подчиняющаяся своему собственному порядку» [8, с. 45].

В теории семантического поля понятие «семантическое поле» и «тематическая группа» часто используются как синонимичные в силу того, что само понятие «поле» имеет слишком много определений [11, с. 8]. Л. М. Васильев семантическим полем называет и семантические классы (группы) слова какой-либо одной части речи, и семантически соотносительные классы (группы) слов разных частей речи, и лексико-грамматические (функционально-семантические) поля, и парадигмы синтаксических конструкций, связанных трансформационными (деривационными) отношениями, и различные типы семантико-синтаксических синтагм [3, с. 126]. Л. А. Новиков и Г. С. Щур определяют

лексико-семантическое поле как иерархическую структуру; А. А. Уфимцева лексико-семантическим полем называет семантическое поле [7, с. 3; 10, с. 30–38; 11, с. 135]. Ю. Н. Караулов под лексико-семантическим полем понимает группу слов одного языка, достаточно тесно связанных друг с другом по смыслу [4, с. 57].

В рамках работы под лексико-семантическим полем мы будем понимать совокупность языковых (главным образом лексических) единиц, объединенных общностью содержания (иногда также общностью формальных показателей) и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений [6, с. 380].

Лексико-семантическое поле имеет особое строение, описываемое в терминах ядра и периферии. Л. Г. Бабенко описывает структуру поля более детально, разбивая его на ядро, приядерную зону, зону ближайшей периферии и зону крайней периферии (зону дальнейшей периферии) [1, с. 346–347; 5, с. 10–11]. При этом переход от ядра и приядерной зоны к периферии не имеет четких границ и осуществляется постепенно.

В силу существующей объективной сложности в проведении четкой границы между ядром и периферией структурирование лексико-семантического поля может происходить на большее количество составляющих элементов: ядро, приядерная зона, ближняя и крайняя периферия либо ядро, ближняя, крайняя и дальняя периферия.

Ядро поля составляют самые существенные признаки лексемы, являющиеся именем поля. К приядерной зоне следует относить те лексемы, которые в полной мере отражают признаки лексем, формирующие ядро. Ближняя периферия представлена лексемами, которые удалены от ядра, но имеют с ядром

и приядерной зоной ассоциативную связь. Дальнюю периферию лексико-семантического поля формируют индивидуальные ассоциации, которые возникают в сознании носителей языка; слова стилистически окрашенные (сленг, жаргон и пр.), а также устаревшие слова (это такие лексемы, которые не являются доминантами, обладают меньшей степенью окраски и схожестью как с лексемами, входящими в структуру ядра, так и с лексемами, входящими в состав ближней периферии).

Цель статьи заключается в определении объема лексико-семантического поля «Оружие» в английском языке. В ходе работы были использованы дефиниционный анализ, метод статистического анализа; метод полевого структурирования, описательно-аналитический метод.

В ходе определения структуры лексико-семантического поля «Оружие» были выявлены все синонимы, установлены частные дифференциальные признаки, по которым единицы лексико-семантического поля будут отличаться друг от друга, а также проанализирована частота использования ключевой лексемы *weapon* – репрезентанта лексико-семантического поля в американском корпусе английского языка (COCA).

Анализ и описание структуры лексико-семантического поля начинается с дефиниционного анализа лексемы *weapon*, являющейся именем поля.

В результате дефиниционного анализа были выделены общие компоненты значений (идентификаторы), которые повторяются во всех толковых словарях (Oxford English Dictionary, Cambridge English Dictionary, Collins English Dictionary, Macmillan Dictionary, Longman English Dictionary, Webster Dictionary). Также были установлены конкретизаторы, которые называют дифференциальную сему.

Первым идентификатором для лексемы *weapon* является «вид оружия»:

- an object such as a knife, gun, bomb, etc... [17];
- an object such as a gun, a knife, or a missile... [12];
- an object such as a gun, a knife, or a missile... [13];
- an object ... for example a gun, knife, or bomb [15];
- something that you use to fight with or attack someone with, such as a knife, bomb, or gun [14];
- something (such as a club, knife, or gun) used to... [16].

Как видно из вышеприведенных дефиниций, конкретизаторами выступают такие дифференциальные семы, как *knife, club, gun, bomb, missile, object, nuclear weapon*. Дифференциальная сема трактуется в лингвистике двойко. Под дифференциальными семой понимаются такие семы, которые конкретизируют архисему, т. е. отличают слово от всех остальных лексических единиц с такой архисемой [9, с. 13].

Вторым идентификатором является «процесс и результат использования оружия»:

- an object <...> that is used for fighting or attacking somebody nuclear weapons [17];
- an object <...> which is used to kill or hurt people in a fight or a war [12];
- an object <...> which is used to kill or hurt people in a fight or a war [13];
- an object that can be used to hurt people or damage property, for example... [15];
- something that you use to fight with or attack someone with... [14];
- something <...> used to injure, defeat, or destroy [16].

Конкретизаторами выступают следующие глаголы: *to fight, to attack, to kill, to hurt, to injure, defeat, destroy, damage*.

Последний идентификатор был сформулирован как «средство достижения цели или борьбы за что-то/избавление от чего-то»:

- an action, piece of information, piece

of equipment etc. that you can use to win or be successful in doing something [14];

- a means of contending against another [16];
- something that helps you to achieve something difficult or to get rid of something bad [15].

Конкретизаторами являются глаголы *to contend, to get rid, to achieve, to win*.

Синонимы для ключевой леммы *weapon* были выделены из толковых словарей, онлайн-словаря *Synonym Dictionary* и тезауруса П. М. Роже. Всего было выделено 190 синонимов. Больше всего синонимов зафиксировано в онлайн тезаурусе – 68 синонимов [18].

К синонимам, которые потенциально могут входить в ядро поля, относятся: *type of weapon (atomic, biological, nuclear)* (частота употребления этого синонима в словарях составляет 16 раз), *arm* (7), *gun* (5), *missile* (4), *knife* (4), *sword* (4), *bomb* (3), *fire* (2), *instrument* (2), *blade* (2), *lance* (2), *brass knuckles* (2), *ammunition* (2), *spear* (2).

Для верификации единиц, формирующих ядро лексико-семантического поля, была проверена частота этих лексем в американском корпусе английского языка (*Corpus of Contemporary American English*).

В результате проверки частоты дифференциальных сем и синонимов к ключевой лемме *weapon* в корпусе, было установлено, что частота ключевой леммы в 1,5 раза меньше частоты лексем *arms, fire, gun*. Частота употребления этих слов в корпусе составляет 162207, 150769 и 133038 раз соответственно. Частота леммы *weapon* равна 98904. Таким образом, ключевым словом-репрезентантом леммы *weapon* выступает синоним *arms*, который по частоте употребления превосходит ключевую лемму в 1,5 раза.

Сложность построения лексико-семантического поля заключается в отсутствии единой формулы, по которой бы

производился «расчет» лексем, формирующих ядро и периферию. Как следствие, четкую границу между ядром и периферией провести нельзя.

К. В. Битюцких при обработке данных ассоциативного эксперимента предлагает следующую методику расчета единиц, входящих в ядро и периферию: 1) к ядерной реакции она относит первую по частотности и две последующие реакции, если разница удельного веса между ними не более 2 %; 2) единичные реакции исследователь относит к дальней периферии поля, соответственно, реакции, находящиеся в положении между ядерной частью поля и дальней периферией, относятся к ближней периферии [2, с. 12].

Моделирование лексико-семантического поля «Оружие» по принципу «ядро – периферия» (ближняя и дальняя) осуществлялось с учетом нескольких критериев:

1) ядерные единицы лексико-семантического поля должны обладать наиболее высокой частотностью употребления в различных жанрах по данным корпуса современного американского английского языка, а также ядерные единицы должны входить в активный запас языка;

2) лексем должны обладать большим количеством синонимов и быть денотативно связаны с ключевой лексемой *weapon*.

В силу того, что ядерная лексема представляет собой понятие, за которым кроется много оттенков смысла, то структуру лексико-семантического поля *Weapon* будет уместно рассматривать в терминах ядра, приядерной зоны, зоны ближней и дальней периферии.

Сложность структурирования лексико-семантического поля «Оружие» состоит в том, что оно представляет собой образование, состоящее из трех микрополей. Эти микрополя имеют свое ядро и периферию. Правомерность выделе-

ния нескольких микрополей в структуре поля основывается на количестве идентификаторов, которые также можно назвать интегральными семами, которые были выделены в результате дефиниционного анализа.

Первое микрополе – это вид оружия (*something (such as a club, knife, or gun) used to injure, defeat, or destroy*). Ядро микрополя репрезентировано лексемами *gun, fire* и *arms*, так как именно эти лексемы показали самую высокую частоту употребления в корпусе.

В приядерную зону входит 4 лексические единицы: *bomb, knife, sword, missile*. Ближняя периферия состоит из 110 лексических единиц. Зона ближней периферии является самой многочисленной, так как включает все синонимы к лексемам, входящим в приядерную зону. Разница в количестве лексических единиц, входящих в приядерную зону и зону ближней периферии, объясняется тем, что лексемы ближней периферии конкретизируют признаки ядерных лексем, либо отражают эти признаки частично.

Зону дальней периферии формируют 28 лексических единиц: 2:2 (сленг); *battleaxe* (боевой топор); *bilbo* (уст., испанский клинок); *bird* (арго, вертушка); *dagger* (клинок.); *device* (устройство); *equipment* (снаряжение); *flamethrower* (огнемёт); *gat* (ствол); *goad* (затвор); *grenade launcher* (гранатомёт); *rapier* (рапира); *ray gun* (лучевая пушка); *saber* (сабля); *spear* (копье); *Saturday-night special* (сленг, дешёвый карманный пистолет); *scalpel* (скальпель); *scimitar* (скимитар, восточная кривая сабля); *shanghai* (рогатка); *tomahawk* (томагавк); *tommy gun* (пистолет-пулемёт); *trident* (трезубец). В нее входят устаревшие названия оружия, сленг и жаргон, а также такие лексемы, значение которых максимально удалено от значения ядерной лексемы. К ним относятся такие слова, как, например, *peashooter* (игрушечное духовое ружье). Эта лексема лишь частично отражает признаки

ядерной лексемы и максимально удалена от значения ядерной лексемы.

Второе микрополе – это использование оружия с целью совершения преступления, нанесения вреда, ущерба. Ядро второго микрополя неоднородное. Оно репрезентировано несколькими лексемами: а) лексемой *kill*, с частотой употребления в корпусе – 131263 раз; б) лексемой *fight* – с частотой употребления 128866 раз; в) лексемой *attack* – с частотой употребления 104181 раз. В приядерную зону входят лексемы: *protect, hurt, damage*. Зона ближней периферии представлена двумя лексемами: *defeat, destroy*. К зоне дальней периферии принадлежит лексема *injure*. Отнесение лексических единиц к ядру и периферии было основано на значении второго идентификатора ядра лексико-семантического поля «Оружие», а также частоте вышеуказанных лексем в электронном корпусе. Наименьшую частоту из всех лексем имеет лексема *injure* – 1518 раз.

Структуру третьего микрополя определить без проведения дополнительного анализа затруднительно. На основании выделенного идентификатора «средство достижения чего-либо» можно предположить, что ядром рассматриваемого микрополя будет лексема *contend*.

Таким образом, структура лексико-семантического поля «Оружие» является достаточно сложной. Лексико-семантическое поле сформировано из трех взаимосвязанных микрополей, у каждого микрополя выделяются свои ядерные и периферийные лексемы. Представленная модель не является окончательной и требует доработки и уточнения. К перспективам дальнейшего исследования относится выделение и анализ тематических групп в рамках выделенных микрополей с привлечением фразеологических словарей, словарей коллокаций, а также исследование объема поля на материале дискурса СМИ.



**Список источников**

1. *Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В.* Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика М.: Флинта: Наука, 2009. 496 с.
2. *Битюцких К. В.* Отражение корпоративной культуры военных в языковом сознании курсантов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2015. 24 с.
3. *Васильев Л. М.* Современная лингвистическая семантика. М.: URSS, 2015. 190 с.
4. *Караулов Ю. Н.* Общая и русская идеография. М.: URSS, 2016. 360 с.
5. Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации (на материале лексики, фразеологии и паремиологии): словарь / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. М.: Азбуковник, 2017. 1020 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. 682 с.
7. *Новиков А. М.* Семантика текста и ее формализация. М.: Наука, 1983. 216 с.
8. *Соссюр Ф.* Курс общей лингвистики / под ред. Р. О. Шор. М.: Юрайт, 2019. 303 с.
9. *Стернин И. А., Саломатина М. С.* Семантический анализ слова в контексте. Воронеж: Истоки, 2011. 150 с.
10. *Уфимцева А. А.* Опыт изучения лексики как системы (на материале английского языка). М.: КомКнига, URSS. 2020. 288 с.
11. *Щур Г. С.* Теория поля в лингвистике. М.: URSS, 2021. 264 с.
12. Cambridge Advanced Learner's Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 10.10.2021).
13. Colin's New English Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.collinsdictionary.com> (дата обращения: 10.10.2021).
14. Longman Dictionary of Contemporary English. Updated Edition. [Электронный ресурс]. URL: [www.ldoceonline.com](http://www.ldoceonline.com) (дата обращения: 10.10.2021).
15. Macmillan Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.macmillandictionary.com> (дата обращения: 10.10.2021).
16. Merriam Webster Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 10.10.2021).
17. Oxford Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oxforddictionaries.com> (дата обращения: 10.10.2021).
18. Thesaurus [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thesaurus.com/> (дата обращения: 10.10.2021).

**Информация об авторе**

**У. А. Ульянова** – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и переводоведения, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5211-3029>

**Information about the Author**

**U. A. Ulyanova** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Translation and Translation Studies, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after I. K. Yakovlev Army General of the National Guard Troops of the Russian Federation; Associate Professor of the Department of English Language, Novosibirsk State Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5211-3029>

*Статья поступила в редакцию 23.11.2021; одобрена после рецензирования 29.11.2021; принята к публикации 30.11.2021.*

*The article was submitted 23.11.2021; approved after reviewing 29.11.2021; accepted for publication 30.11.2021.*

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

---

Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2022. Т. 16, № 2  
Topical issues of philology and methods of foreign language teaching. 2022. Vol. 16, no. 2

Научная статья  
УДК 378.147

## **Формирующее оценивание как образовательная технология освоения обучающимся способности к иноязычной коммуникации**

*Ирина Александровна Бобыкина*

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия, bobykina-ia@mail.ru

*Юлия Андреевна Рудакова*

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия, guachel@mail.ru

*Аннотация.* В статье описан опыт организации исследовательской работы по реализации методики обучения обучающихся неязыкового вуза формирующему оцениванию развития способности к деловой коммуникации на иностранном языке в письменной форме. Под формирующим оцениванием в исследовании понимается образовательная технология, основанная на рефлексивной, самостоятельной, оценочной деятельности обучающегося. Выборку для исследования составили студенты основной образовательной программы бакалавриата психолого-педагогического направления подготовки. Раскрыты основные отличительные особенности формирующего оценивания и методические аспекты его реализации при обучении написанию сопроводительного письма и резюме методом ролевой игры. Рассмотрены составляющие способности осуществлять письменную иноязычную коммуникацию в деловой сфере. Результаты опытно-поисковой работы, в частности данные анкетирования, тестирования, устного и письменного опроса обучающихся в ходе и по итогам исследования, свидетельствуют об актуальности и перспективности.

*Ключевые слова:* формирующее оценивание, образовательная технология, письменная коммуникация, высшее иноязычное образование

Original article

## **Formative assessment as an educational technology for training of student's ability for communication in a foreign language**

*Irina A. Bobykina*

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, bobykina-ia@mail.ru

*Julia A. Rudakova*

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, guachel@mail.ru

*Abstract.* The article describes the experience of organizing research work on the implementation of a methodology for teaching students of a non-linguistic university by means of formative assessment of the development of the ability for business communication in a foreign language in writing. Formative assessment in the study is understood as an educational technology based on the student's independent, reflective, evaluative activity. The sample for the study was made up for students of the educational program of the bachelor's degree in psychological and pedagogical

training. The main distinctive features of formative assessment and methods of its implementation in teaching writing a cover letter and a resume by the method of role play are revealed. The components of the ability to carry out written foreign language communication in the business sphere are considered. The results of the experimental search work, in particular the data of the questionnaire, testing, oral and written survey of students during and following the results of the study testify to the effectiveness of the developed methodology.

*Keywords:* formative assessment, educational technology, written communication, higher foreign language education

Происходящие изменения в сфере отечественного высшего образования обусловлены такими тенденциями развития современного общества, как цифровизация и персонализация процессов жизнедеятельности, интернационализация, смена поколений, интеграция профессиональной подготовки и трудовой деятельности студентов и т. д. В данном контексте возникают новые требования на социальном и педагогическом уровнях к выпускникам вуза со стороны профессионального сообщества и федеральных государственных стандартов высшего образования как к профессионалам, способным самостоятельно решать профессиональные задачи, в том числе с помощью иностранного языка, а также к обучающимся и педагогам при организации и реализации профессиональной подготовки в вузе.

Целью исследования является апробация методики обучения обучающихся иностранному языку, формирующей оценивание процесса развития способности к деловой иноязычной коммуникации в письменной форме.

В исследовании использовались такие теоретические и эмпирические методы, как анализ нормативной документации, трудов отечественных и зарубежных ученых по проблеме исследования, анализ образовательной практики и обобщение педагогического опыта, опытно-поисковая работа, анализ продуктов учебной деятельности обучающихся, анкетирование, тестирование, педагогическое наблюдение, опрос, анализ, обобщение и систематизация результатов опытно-поисковой работы.

Как показал анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее – ФГОС ВО), универсальная компетенция – способность к самоорганизации и саморазвитию – зафиксирована в качестве одного из основных результатов освоения образовательной программы выпускниками всех направлений подготовки и специальностей. Согласно исследованиям некоторых авторов (И. А. Бобыкиной, Н. Ф. Коряковцевой, Т. Ю. Тамбовкиной, К. Г. Чикнаверовой и др.), эта способность основывается на рефлексии и самостоятельности обучающихся. Гипотеза исследования состоит в том, что технология формирующего оценивания как один из современных методических инструментов способствует более эффективному развитию способности обучающихся иностранному языку неязыкового вуза к деловой иноязычной коммуникации в письменной форме.

Анализ теоретических исследований [2; 3; 5; 6; 8–13] позволил выявить ключевые особенности формирующего оценивания:

- создание условий, способствующих саморазвитию обучающихся, в частности повышению внутренней мотивации как субъекта учебной деятельности, изменению роли и отношения к целям и процессу обучения (например, добровольная демонстрация своих знаний, умений, способностей; выполнение задания по собственному побуждению и т. д.);

- стимулирование самостоятельности, ответственности обучающегося при планировании и оценивании своих

действий для получения качественного результата;

– возможность осуществлять самооценивание и взаимооценивание, вносить изменения в собственную учебную деятельность для улучшения результатов;

– концентрация внимания на прогрессе, рефлексия учебной деятельности, познание сильных и слабых сторон, оценка учебных достижений и планирование целей;

– контроль успеваемости обучающихся не по отметкам, а с помощью обратной связи (комментариев, символов, поощрения и т. д.), своевременной, мотивирующей, ориентируемой на развитие и достижение результата;

– совместная разработка и знание критериев оценивания, осознание процесса достижения результатов.

Таким образом, формирующее оценивание представляет собой оценивание для обучения, которое позволяет получить информацию о том, насколько успешно проходит процесс обучения, поскольку нацелено на определение индивидуальных достижений каждого студента и построено на основе заранее известных обучающимся критериев.

Анализ научных источников по исследуемой проблеме [2; 3; 5; 6; 8–13], требований нормативной документации [7] и образовательной практики вузов позволил выявить актуальность исследования процесса освоения студентами неязыкового вуза способности к деловой коммуникации в письменной форме на иностранном языке с помощью формирующего оценивания.

Для апробации и подтверждения эффективности внедрения методики обучения формирующему оцениванию обучающихся иностранному языку была проведена опытно-поисковая работа. В исследовании приняли участие обучающиеся второго года обучения по направлению подготовки 44.03.02 Пси-

холого-педагогическое образование в Челябинском государственном университете.

Теоретико-методологической основой исследования выступили ведущие положения компетентностного (И. А. Зимняя, В. И. Байденко, Ю. Г. Татур, др.) и личностно-ориентированного (В. В. Сериков, Н. А. Алексеева, В. Е. Бондаревская др.) подходов.

Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование [7], основной образовательной программе, рабочей программе дисциплины «Иностранный язык» обучающийся при овладении универсальной компетенцией (УК-4) – способности осуществлять деловую коммуникацию в письменной форме на иностранном языке – должен:

– знать грамматические структуры и лексические единицы изучаемого иностранного языка, необходимые для осуществления письменной коммуникации в ситуациях делового общения; правила деловой письменной коммуникации на иностранном языке;

– уметь осуществлять деловую коммуникацию в письменной форме на иностранном языке;

– владеть иноязычной письменной речью на уровне, необходимом и достаточном для решения коммуникативных задач в ситуациях делового общения.

Для определения исходного уровня владения обучающимися способности к письменной коммуникации на иностранном языке было проведено входное анкетирование на основе самооценки. Все вопросы анкеты были закрытого типа и предполагали ответы на выбор. Обратимся к анализу полученных результатов. Первый вопрос анкеты был направлен на то, чтобы выяснить степень развития умения обучающихся «...писать короткие сообщения, которые содержат фактическую информацию, указывают причины какого-либо

действия». Были получены следующие ответы: «Умею» – 32 % опрошенных, «Смогу написать, но со словарем, образцом, с помощью преподавателя/сокурсника» – 37 %, «Не умею (недостаточно грамматических и лексических знаний)» – 32 %.

Позиция обучающихся относительно утверждения «Я могу описать в письменном виде основные детали непредсказуемого события, например, несчастного случая» позволила выявить количество респондентов, которые обладают этим умением (32 %), которые справятся с заданием со словарем/образцом или с помощью преподавателя/сокурсника (26 %), которые не владеют указанным умением (42 %).

Относительно умения «записать чужое сообщение (запрос, изложение проблемы)» респонденты распределились следующим образом: «Умею» – 26 %, «Смогу написать, но со словарем, образцом, с помощью преподавателя/сокурсника» – 32 %, «Не умею (недостаточно знаний, например, грамматических/лексических)» – 42 %.

Все эти ответы указывают на необходимость работы над совершенствованием грамматических навыков и расширением словарного запаса для построения связного высказывания, приобретением опыта самостоятельного написания текстов.

Написать самостоятельно сопроводительное письмо способны 5 % опрошенных, при сторонней помощи (словарь, образец, преподаватель, сокурсник) – 53 %, не обладают умением 42 % респондентов.

При анализе вариантов утверждения «Я умею писать письмо-запрос об информации», «Я умею писать письмо-заявку на какой-либо курс обучения» выяснилось, что лишь 10,5 % респондентов способны к решению этой коммуникативной задачи, 42,1 % обучающихся смогут написать письмо со

словарем/образцом или с помощью преподавателя, 47,4 % отметили недостаточное владение этим умением.

Данные анкетирования позволяют сделать вывод о необходимости совершенствования способности обучающихся неязыковых направлений подготовки к письменной иноязычной коммуникации в деловой сфере.

С целью изучения опыта применения формирующего оценивания обучающимися и трудностей контроля и оценки собственных достижений при изучении иностранного языка в ходе опытно-поисковой работы был проведен устный опрос студентов. Результаты опроса показали, что этот вид оценивания для респондентов (100 %) является новым и ранее неизвестным. По мнению опрошенных, основные трудности при оценивании связаны с незнанием критериев оценки результатов учебной деятельности. Данный вид затруднений обусловлен отечественной образовательной традицией, так как повсеместно распространено суммирующее педагогическое оценивание. В процессе опроса установлено, что большинство респондентов (87 %) считают оценивание субъективным, зависящим от мнения преподавателя, что свидетельствует о необходимости формирования субъектной позиции обучающихся в учебном процессе, развитии адекватной самооценки и способности к самоуправлению учебной деятельностью. Таким образом, полученные результаты, наряду с теоретическими аргументами, подтверждают востребованность и актуальность внедрения технологии формирующего оценивания в практику иноязычной подготовки в вузе.

Апробация методических аспектов обучения формирующему оцениванию была осуществлена при обучении студентов написанию таких типов письменных текстов, как сопроводительное письмо и резюме.



В условиях активного развития онлайн-коммуникаций способность вести грамотное иноязычное общение в письменной форме (мотивационное письмо, резюме, сопроводительное письмо, статьи, деловая корреспонденция, рецензии, отзывы, комментарии и т. д.) является одним из основных показателей профессионализма.

Согласно исследованиям некоторых авторов (Н. Д. Гальсковой, И. Л. Бим, др.), письменная речь, наряду с говорением, аудированием и чтением, является одним из четырех видов речевой деятельности и как продуктивная аналитико-синтетическая деятельность связана с порождением и фиксации письменного текста [1, с. 249]. С нашей точки зрения, письменная речь представляет собой процесс выражения мыслей в графической форме.

В методической литературе текст характеризуется следующими особенностями:

- композиционно-структурной завершенностью и логико-смысловой структурой;

- единством начала, центрального коммуникативного блока и заключительной части;

- соотносительностью заголовка с содержанием;

- индуктивной или дедуктивной формой изложения, которая облегчает вероятностное прогнозирование самого пишущего и реципиента;

- предметным содержанием;

- коммуникативными качествами;

- монообъектными или полиобъектными связями [4].

Поэтапное развитие умений письменной речи студентов способствует успешному овладению обучающимся способностью к иноязычной коммуникации в письменной форме.

Приведем пример одного из упражнений по созданию письменного текста. Правила игры «Бегающий диктант»

(*Running Dictation*): обучающиеся делятся на две команды, от каждой команды выбираются два человека, их задача – добежать до места нахождения текста, прочитать и запомнить часть текста, вернуться к своей команде и продиктовать текст для записи членами команды. Побеждает команда, которая быстрее справилась с заданием и правильно зафиксировала текст. В первую очередь формирующему оцениванию подлежит работа всей команды и каждого обучающегося в отдельности в процессе создания письменных текстов. Как показали результаты, этот игровой метод позволяет обучающимся не только отработать и освоить структуру и типичные языковые клише любого типа письменного текста в сфере деловой коммуникации, в том числе сопроводительного письма, но и приобрести навыки взаимодействия, рефлексии, самооценивания и взаимооценивания. Кроме того, командная работа, непринужденность, создание положительного эмоционального фона позволяют создать благоприятные условия для вовлечения каждого обучающегося в учебный процесс и стимулирования активно, ответственно и осознанно контролировать и оценивать свою деятельность.

В качестве упражнения, направленного на моделирование ситуаций деловой коммуникации, а также с целью улучшения не только иноязычных коммуникативных, но и социальных способностей, студентам предлагалась ролевая игра «Ярмарка вакансий». Сначала обучающиеся написали резюме (для роли соискателя) и визитную карточку (для роли работодателя). Критерии, предъявляемые к этим типам письменных работ, были размещены в свободном доступе на электронной доске *Padlet* и доступны в любое время. Затем были проведены собеседования в мини-группах на основе резюме. Соответственно, работодатели задавали вопросы относи-



тельно личностных качеств претендента на вакантную должность, желаемого графика работы, озвучили размер заработной платы, наличие бонусов в компании, а соискатели в свою очередь отвечали на вопросы по резюме. После игры были организованы взаимооценивание, самооценивание студентами и педагогическая оценка письменных работ, в результате чего каждый из обучающихся и преподаватель дали обратную связь в виде комментариев и предложений по улучшению качества работ. Комментарии содержали следующую информацию: объем работы, формат, структура, стиль написания, количество и характеристика ошибок (лексических, грамматических, пунктуационных и т. д.), рекомендации для дальнейшей работы. Таким образом, каждый обучающийся имел возможность создать качественный «идеальный» продукт, учитывая критерии, комментарии и сильные стороны своей работы.

Для развития способности к рефлексии и самооценке обучающимся в конце каждого занятия предлагалось самостоятельно заполнить листы (формы) самооценки, в которых отмечались достижения и то, что требует доработки. Помимо письменного опроса использовались также такие приемы, как «одноминутный репортаж» и/или «одноминутное эссе», позволяющие студентам самостоятельно подвести итоги работы, обозначить что понравилось, что было новым, полезным, над чем еще необходимо поработать и обменяться впечатлениями.

Как свидетельствуют результаты итогового анкетирования участников опытно-поисковой работы, 100 % ре-

спондентов положительно оценили внедрение технологии формирующего оценивания при обучении иностранному языку. В формах самооценки участники указали на приобретение новых знаний и умений (например, оценивать собственные достижения, ставить цели и т. п.). Значимым представляется тот факт, что обучающиеся узнали критерии оценки письменных работ, приобрели способность определять уровень владения изучаемым языком и языковые знания самостоятельно с помощью автоматизированных программ и электронных платформ, которые предлагают тестирование и отображение результатов сразу после прохождения теста (например, Google-формы, iSpring, Kahoot, LearningApps, Moodle, Online Test Pad, Quizizz, Quizlet, Tilda и др.). Отмечается понимание студентами необходимости проявлять активность и самостоятельность в учебном процессе, признание новой роли студентов и преподавателя как организатора и помощника в развитии их компетенций, в том числе с помощью иностранного языка.

Результаты контрольных и итогового срезов показывают повышение уровня владения способностью к деловой письменной коммуникации на иностранном языке.

Основываясь на результатах проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что применение технологии формирующего оценивания способствует более эффективному развитию способности обучающихся неязыкового вуза осуществлять деловую иноязычную коммуникацию в письменной форме.

#### Список источников

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2009. 335 с.
2. Землянская Е. Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5, № 3. С. 50–58.

3. *Землянская Е. Н.* Критериальное оценивание образовательных достижений студентов вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5, Вып. 2. С. 142–147.
4. *Мусницкая Е. В.* Обучение письму: Текст лекций. М.: МГПИИЯ, 1983. 58 с.
5. *Пинская М. А.* Формирующее оценивание: оценивание для обучения: практическое руководство для учителей [Электронный ресурс]. URL: [http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/crui/metod\\_material/Ocenivanie\\_dlya\\_obucheniya\\_M.A.\\_Pinskaya.pdf](http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/crui/metod_material/Ocenivanie_dlya_obucheniya_M.A._Pinskaya.pdf) (дата обращения: 10.10.2021).
6. *Субботко А. П.* Формирование у будущего учителя системы оценочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2006. 22 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fgosvo.ru/news/21/3581> (дата обращения: 10.10.2021).
8. *Ashenafi M.* Peer-assessment in higher education – twenty-first century practices, challenges and the way forward // Assessment and Evaluation in Higher Education. 2017. Vol. 42 (2). P. 226–251.
9. *Black P., Wiliam D.* Developing the theory of formative assessment // Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education). 2009. Vol. 21, Issue 1. P. 5–31.
10. *Clark I.* Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning // Educational Psychology Review. 2012. Vol. 24, Issue 2. P. 205–249.
11. *Koka R., Jurane-Bremene A.* Formative Assessment in Higher Education: From Theory to Practice // European Journal of Social Sciences Education and Research. 2017. Vol. 4, Issue 1. P. 28–34. DOI: 10.26417/ejsr.v9i1.p28-34
12. *Reinholz D.* The assessment cycle: a model for learning through peer assessment // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2016. Vol. 41 (2). P. 301–315.
13. *Trumbull E., Lash A.* Understanding formative assessment: Insights from learning theory and measurement theory [Электронный ресурс]. URL: [https://www.wested.org/online\\_pubs/resource1307.pdf](https://www.wested.org/online_pubs/resource1307.pdf) (дата обращения: 10.10.2021).

### Информация об авторах

**И. А. Бобыкина** – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой делового иностранного языка, Челябинский государственный университет

**Ю. А. Рудакова** – студент 2 курса магистратуры, направление «Педагогическое образование», магистерская программа «Иностранные языки», Челябинский государственный университет

### Information about the Authors

**I. A. Bobykina** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Business Foreign Language, Chelyabinsk State University

**J. A. Rudakova** – Master's Student of the 2nd Year of Education, Direction "Pedagogical education", Master's Program "Foreign languages", Chelyabinsk State University

*Статья поступила в редакцию 08.11.2021; одобрена после рецензирования 13.11.2021; принята к публикации 15.11.2021.*

*The article was submitted 08.11.2021; approved after reviewing 13.11.2021; accepted for publication 15.11.2021.*

Методическая статья

УДК 371.68

## **Использование социальной сети «Инстаграм» в процессе совершенствования грамматической компетенции обучающихся на уроках английского языка в основной школе**

***Татьяна Леонидовна Бородина***

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, borodinat@rambler.ru

***Алёна Александровна Функ***

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, alenafunk7@gmail.com

*Аннотация.* Иноязычная грамматическая компетенция является одной из ключевых составляющих лингвистической компетенции, которая формируется и совершенствуется на уроках английского языка в учреждениях среднего общего и дополнительного образования и является важным объектом оценивания в процессе промежуточной и итоговой аттестации школьников Российской Федерации. Требования к уровню владения грамматической компетенцией обозначены в ведущих документах, регламентирующих образовательный процесс в школе. Для успешного освоения обучающимися иноязычного грамматического материала как на уроке, так и вне его, учителя используют различные приемы, методы, технологии, которые в цифровом образовательном пространстве являются наиболее актуальными – это информационно-коммуникационные технологии. Информационно-коммуникационные технологии характеризуются большим разнообразием и включают использование интернет-сервисов, платформ, социальных сетей и т. д. В статье авторами рассматривается дидактический потенциал социальной сети «Инстаграм» в процессе совершенствования грамматической компетенции обучающихся основной школы на уроках английского языка. К рассмотрению предлагаются разработанные упражнения, которые можно выполнять не только на уроке, но и в формате домашнего задания. В статье наряду с проблемами использования «Инстаграма» в образовательном аспекте обозначается и значимость использования этой социальной сети на уроках английского языка в основной школе.

*Ключевые слова:* основная школа, иноязычная лингвистическая компетенция, иноязычная грамматическая компетенция, информационно-коммуникационные технологии, социальная сеть «Инстаграм», упражнения

Methodical article

## **The use of the “Instagram” social network in the process of improving grammar competence of secondary school children in English language lessons**

***Tatiana L. Borodina***

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, borodinat@rambler.ru

***Alena A. Funk***

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, alenafunk7@gmail.com

*Abstract.* Foreign language grammar competence is one of the key aspects of linguistic competence, which is formed and improved in English lessons in institutions of secondary general education and is an important target of assessment in the process of final assessment of schoolchildren of the Russian Federation. Requirements for the level of grammatical competence are

highlighted in the governmental documents which regulate the educational process at school. For the successful mastering of foreign language grammatical material by students, both in the classroom and outside of it, teachers use various techniques, methods, technologies that are most relevant in the digital educational space, namely, information and communication technologies. Information and communication technologies are very diverse and include the use of Internet services, platforms and even social networks. In this article, the authors examine the didactic potential of the “Instagram” social network in the process of improving the grammar competence of secondary school children in English lessons. The proposed for consideration exercises are developed within the framework of this social network and can be done not only in the lesson, but also in the format of homework. In the article, along with the problems of using “Instagram” in the educational aspect, the importance of using this social network in secondary school English lessons is also indicated.

*Keywords:* secondary school, foreign linguistic competence, foreign grammar competence, information and communication technologies, social network “Instagram”, exercises

Изучение иностранных языков в средней общеобразовательной школе Российской Федерации направлено на формирование иноязычной коммуникативной компетенции в пяти ее основных составляющих: речевой, лингвистической (языковой), социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций. Грамматическая компетенция, наряду с фонетической и лексической, является обязательной в составе лингвистической компетенции. Под грамматической компетенцией, вслед за В. В. Сафоновой, мы понимаем совокупность языкового, речевого и социокультурного компонентов, при овладении которыми у обучающихся появляется возможность осуществления иноязычного общения в устной и письменной формах, опираясь на языковые нормы изучаемого языка в определенной ситуации общения [8].

Уровень овладения иноязычным грамматическим материалом устанавливается Федеральным государственным образовательным стандартом и описывается в примерных рабочих программах по иностранным языкам. Так, например, обучающиеся 7 класса в рамках предмета «Английский язык» должны научиться: 1) узнавать и использовать в речи различные коммуникативные типы предложений в утвердительной, отрицательной и вопросительной формах; 2) употреблять правильные и неправильные глаголы в наиболее

употребительных формах действительного залога (Present Simple, Past Simple, Future Simple, Present Perfect, Present Continuous, Past Continuous); 3) употреблять в речи модальные глаголы и их эквиваленты (*may, can, must, should*); 4) употреблять в речи имена существительные в единственном и множественном числе, образованные по правилу, и исключения; 5) употреблять в речи определенный/неопределенный/нулевой артикль и др. [7].

Значительные отличия между овладением родным и иностранным (английским) языком, а также возникновение межъязыковой и внутриязыковой интерференции усугубляет качество усвоения последнего, что приводит к недостаточному развитию и совершенствованию грамматической компетенции обучающихся основной школы [4]. Для преодоления трудностей, с которыми сталкивается ученик основной школы в изучении грамматики английского языка, учитель использует целый арсенал приемов, стратегий и технологий, которые помогают ученику в этом процессе. В этой связи совершенно естественно, что в эпоху цифровизации образования на помощь учителю и ученику в освоении нового знания приходят информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ) во всем их разнообразии.

Использование ИКТ в образовательном аспекте становится крайне актуальным. Во-первых, личное пространство

современного школьника не представляется без современных гаджетов (мобильный телефон, планшет, компьютер, нетбук и т. д.), соответственно, интернет-пространство для получения необходимой информации доступно ребенку в любое время. Во-вторых, умение оперировать техническими устройствами с целью получения информации из сети Интернет является обязательным в учебном процессе. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (далее ФГОС) от 05.07.2021, одним из универсальных учебных действий обучающихся является формирование и развитие ИКТ-компетенции, предполагающей владение ИКТ, способностью искать, анализировать и передавать информацию, умея безопасно использовать средства ИКТ и др. [6].

В спектр ИКТ в образовательных целях входят сервисы WEB.02, многочисленные образовательные сайты, платформы и социальные сети. Социальные сети являются не только развлекательной составляющей, но и неотъемлемой необходимостью повседневной жизни людей, особенно молодежи [1]. Следовательно, можно с уверенностью предположить, что социальные сети можно использовать в обучении. Так, одной из наиболее популярных социальных сетей среди молодого поколения является «Инстаграм», функционал которой может быть применен в образовательных целях, а именно в совершенствовании грамматической компетенции обучающихся основной школы [3; 11]. Мы полагаем, что особенности социальной сети «Инстаграм» позволяют внести значимый вклад в процесс совершенствования грамматической компетенции обучающихся основной школы и 7 класса в частности.

Изучив предлагаемый в учебном комплексе “Spotlight 7” грамматический материал, авторами предлагается комплекс упражнений, размещенный

в сети «Инстаграм», для совершенствования иноязычной грамматической компетенции учеников 7 класса. Для работы в сети «Инстаграм» учителем создается закрытый учебный профиль, в котором размещаются подготовленные учителем упражнения, чтобы ученики могли их выполнять. Упражнения для совершенствования грамматических навыков обучающихся традиционно делятся на языковые, условно-речевые и речевые [5].

Рассмотрим примеры языковых упражнений, предложенных ученикам 7 класса. Так, к Модулю 1 “Life Styles” для отработки глагольной видовременной формы *The Present Simple* ученикам необходимо в учебном профиле на опубликованном посте дополнить предложения правильной формой глаголов; глаголы даны в скобках: *Lucy <...> (start) her work at 9 a.m.* (ответ: *Lucy starts her work at 9 a.m.*), записав свои ответы в комментариях к посту. Если при выполнении задания появляются ошибки и/или недочеты, учитель сообщает об этом каждому ученику индивидуально в комментариях, упоминая имя пользователя с помощью символа собаки (@) и ввода первых букв имени обучающегося (пользователя социальной сети). Ученику приходит push-уведомление в «Инстаграм» о том, что его задание прокомментировано и/или оценено учителем. При успешном выполнении заданий ученик также получает соответствующее уведомление от учителя.

Рассмотрим другое языковое упражнение, направленное на употребление глагольной видовременной формы *The Present Continuous Tense* Модуля 1 “Life Styles”. В одном посте учитель загружает теорию по использованию этой формы английского глагола вместе с упражнением. Ученикам необходимо с опорой на теоретический материал построить утвердительные или отрицательные предложения согласно образцу



и опубликовать их в комментариях к посту: *Tim isn't talking to his friend now (do) «+»*. *He is doing his homework. Sam and Tom are dancing now (work) «-»*. *They aren't working*. Обратная связь с учителем также осуществляется через комментарии.

Рассмотрим пример условно-речевого упражнения. Ученикам предлагается прочитать небольшой текст об *Alice*, написанный в видовременной форме *The Present Simple Tense* и переписать этот текст в видовременной форме *The Past Simple Tense* (модуль 2 “Tale Time”). Ученики меняют глагол *be* и его формы *am, is, are* на *was, were*. Задание размещается в «сториз», а ответы на него (т. е. преобразованный текст) отправляется учителю в личные сообщения в установленный срок. После этого учитель отвечает каждому ученику в личных сообщениях, сообщая о недочетах, озвучивая оценки за выполненные задания.

Обратимся к условно-речевым упражнениям. Так, при работе с упражнением на видовременную форму *The Past Continuous Tense* Модуля 4 “In the News” от обучающихся требуется согласиться с предлагаемыми утверждениями и обосновать свое согласие, используя образец: – *Susan was reading detective stories*. – *Yes, that's right. She was reading her favourite “The Adventures of Sherlock Holmes” at 5 o'clock yesterday*.

К речевому типу упражнений относится, например, упражнение к Модулю 2 “Tale Time”, в котором ученикам предлагается написать в комментариях к посту небольшой рассказ объемом 7–10 предложений, используя видовременную форму *The Past Simple Tense* с опорой на сюжетные картинки и фразы (*sunbathe, jump, sink, save, play beach volleyball, have fun, build a sandcastle, be happy*), опубликованные в посте. Обучающиеся пишут разные истории, обсуждают истории друг друга на уроке.

Примером другого речевого упражнения к этому же модулю (Модуль 2 “Tale Time”) является задание, в котором обучающимся требуется написать 6 предложений о том, какие действия они делали раньше, но не делают сейчас, а также о том, что они не делают в настоящий момент, но делали в детстве в пятилетнем возрасте, используя языковую единицу *used to*. Получившиеся предложения ученик размещает в «сториз» и публикует свое фото в дошкольном возрасте, оформляя «сториз» творчески (разным цветом, шрифтом, анимацией, рисунками от руки и др.). Учитель, видя подсвеченные профили обучающихся, просматривает и оценивает «сториз», сообщая о результатах работы в личных сообщениях.

Используя сеть «Инстаграм» в учебном процессе ученики, несомненно, более результативно усваивают грамматический материал и развивают свои ИКТ-навыки, чему способствует интернет как естественная среда существования современных подростков, в которой они чувствуют себя защищенными и самостоятельными в принятии решений. Однако существуют и трудности, выявленные в процессе внедрения сети «Инстаграм» в процесс преподавания английского языка в 7 классе, с которыми сталкивается прежде всего педагог. Условно их можно разделить на технические и организационные трудности.

К техническим трудностям относятся проблемы с регистрацией обучающихся в сети «Инстаграм», забывание учениками их паролей от профилей и сложности процесса восстановления, внезапное отсутствие интернет-соединения при выполнении заданий аудиторно и дома.

Организационные трудности включают невыполнение учеником заданий в поставленный срок, отсутствие доработки заданий, прокомментированных учителем для некоторых обучающихся,

высокая время- и трудозатратность для преподавателя в процессе подготовки заданий и поддержании учебного процесса в социальной сети.

Несмотря на перечисленные существенные проблемы обучения при помощи сети «Инстаграм», необходимо обозначить и преимущества, а также перспективы ее использования в образовательном процессе:

1) привычная среда общения в социальной сети формирует у обучающихся готовность к учебной активности и повышает у них познавательный интерес [2; 10];

2) организация коммуникации между учителем и обучающимся не ограничивается аудиторной работой, диалог «учитель–ученик» реализуется за пределами классной комнаты в пространстве сети «Инстаграм» и в удобном для учеников режиме, обеспечивая непрерывность учебного процесса [9];

3) продуманный план работы с функционалом сети «Инстаграм», с учетом общеобразовательной программы, может использоваться в дистанционном обучении, что особенно актуально в современный период ковидной пандемии;

4) учебные материалы, размещенные в профиле, доступны обучающимся вне зависимости от их местоположения, это также позволяет ученикам, пропустившим аудиторное занятие, ознакомиться с теоретическим материалом в доступной форме и сделать практическое задание, имея подключение к интернету [9];

5) задания, размещенные в профиле в электронном формате, в случае необходимости быстро дорабатываются и редактируются педагогом, что упро-

щает его подготовку к урокам, и позволяет использовать созданные шаблоны несколько раз;

6) снимается проблема распечатывания раздаточного материала к каждому занятию, что приводит к экономии бумаги и опосредованно вносит вклад в экологическое воспитание школьников;

7) развиваются ИКТ-навыки самого учителя и совершенствуется ИКТ-компетентность самих школьников, что удовлетворяет требованиям ФГОС.

Таким образом, использование социальной сети «Инстаграм» в образовательном процессе вообще и в обучении английскому языку в частности актуально на современном этапе. Организация учебного процесса в социальной сети «Инстаграм» подразумевает ряд важных действий со стороны учителя английского языка: 1) разработка подходящего под формат социальной сети комплекса упражнений, направленного, например, на совершенствование иноязычной грамматической компетенции учеников и соотносимого с учебным планом, рабочей программой по дисциплине, используемым учебным комплектом; 2) обеспечение обратной связи между участниками образовательного процесса: учитель–ученик, ученик–ученик, ученик–учитель; 3) помощь в ликвидации организационных и некоторых технических проблем.

Несмотря на технические и организационные трудности этого процесса, социальная сеть «Инстаграм», несомненно, обладает высоким дидактическим потенциалом.

#### Список источников

1. *Абрадова Е. С., Кисловская Е. В.* Молодежь в социальных сетях // *Власть*. 2018. Т. 26, № 3. С. 150–153.
2. *Кергилова Н. В., Сазонова О. К.* Использование социальных сетей в образовательном процессе вуза (на примере группы «ВКонтакте» «Педагогика и не только») // *Сибирский педагогический журнал*. 2017. № 6. С. 87–92.

3. Мосина М. А., Гордеева О. Ю. Использование социальной сети Instagram в обучении английскому языку учащихся в основной школе // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2020. № 16. С. 198–205.

4. Опарина Е. А. Методика обучения иностранным языкам в схемах и таблицах: конспекты лекций. Рязань, 2005. 40 с.

5. Пассов Е. И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков: пособие для учителей немецкого языка средней школы. М.: Просвещение, 2008. 128 с.

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?index=0&rangeSize=1> (дата обращения: 07.10.2021).

7. Реестр Примерных общеобразовательных программ [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya/> (дата обращения: 14.12.2021).

8. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004. 233 с.

9. Фещенко А. В. Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития // Единая образовательная информационная среда: направления и перспективы развития: материалы X Международной научно-практической конференции. Томск, 2011. С. 43–46.

10. Молдагайыт С. М. Ы. Использование социальных сетей в образовании // Актуальные научные исследования в современном мире. 2019. № 6-2 (50). С. 77–87.

11. Statista. The Statistic Portal for Market Data [Электронный ресурс]. URL: <https://www.statista.com/statistics/325587/instagram-global-age-group/> (дата обращения: 07.10.2021).

### Информация об авторах

**Т. Л. Бородина** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет

**А. А. Функ** – студент 3 курса магистратуры, направление «Педагогическое образование», магистерская программа «Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам», Новосибирский государственный педагогический университет

### Information about the Authors

**T. L. Borodina** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of English Language, Novosibirsk State Pedagogical University

**A. A. Funk** – Master's Student of the 3d Year of Education, Direction "Pedagogical education", Master's Program "Information and Computer Technologies in Teaching Foreign Languages", Novosibirsk State Pedagogical University

*Статья поступила в редакцию 10.11.2021; одобрена после рецензирования 15.11.2021; принята к публикации 17.11.2021.*

*The article was submitted 10.11.2021; approved after reviewing 15.11.2021; accepted for publication 17.11.2021.*

Обзорная статья

УДК 37.0+372.016:811.161

**Теоретические и практические аспекты изучения цифрового этикета****Людмила Николаевна Вьюшкова**

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, l\_vjushkova@mail.ru

**Артем Александрович Вьюшков**

Управление МВД России по городу Новосибирску, Новосибирск, Россия, mirrorer@yandex.ru

*Аннотация.* Цель исследования – рассмотрение с методической точки зрения основных проблем, связанных с этикетом педагогического общения в виртуальном пространстве и выработка практических рекомендаций по их преодолению. С точки зрения теории исследуются функции цифрового этикета, формы этикетной коммуникации в виртуальном пространстве и соотношение различных терминов, обозначающих это явление. В статье сделана попытка найти ответы на главные практические вопросы: Насколько актуально обучение цифровому этикету? Каковы цель и содержание обучения этикету в виртуальном пространстве? В качестве ответа на вопрос «Как учить цифровому этикету?» предложен разработанный в процессе мозгового штурма регламент этикета электронной деловой переписки.

*Ключевые слова:* цифровой этикет, цель и содержание обучения, этикет деловой переписки

Review article

**Theoretical and practical aspects of studying digital etiquette****Ludmila N. Vyushkova**

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, l\_vjushkova@mail.ru

**Artem A. Vyushkov**

Administration of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the city of Novosibirsk, Novosibirsk, Russia, mirrorer@yandex.ru

*Abstract.* The purpose of the research is to consider, from a methodical point of view, the main problems associated with the etiquette of pedagogical communication in the virtual space and develop practical recommendations for overcoming them. From the point of view of theory, the functions of digital etiquette, forms of etiquette communication in the virtual space and the ratio of various terms denoting this phenomenon are investigated. The article attempts to find answers to the main practical questions: How relevant is digital etiquette training? What is the purpose and content of teaching etiquette in a virtual environment? As an answer to the question “How to teach digital etiquette?” the regulation of etiquette of electronic business correspondence developed in the process of brainstorming was proposed.

*Keywords:* digital etiquette, purpose and content of training, etiquette of business correspondence

Стремительно меняющееся интернет-пространство предоставляет исключительные возможности для профессионально-ориентированного общения, но оно же наполнено рисками коммуникативных провалов, что требует ответ-

ственного поведения личности. Сегодня мы наблюдаем становление особой цифровой коммуникативной культуры и формирование цифрового этикета как составляющих этого пространства.

Совершенствование коммуникативной культуры любого профессионала предполагает освоение современных высокотехнологичных способов общения. В реализации различных форм сетевой активности, основанных на службах традиционного интернета (электронная почта, веб-форумы, чаты, блоги, видеоконференции) или базирующихся на новейших технологиях Web 3.0 (“Skype”, гаджеты), востребован этикет. Он выполняет различные функции: интеграции и дифференциации членов сообщества, социализации представителей виртуальной среды, самореализации, а главное, он работает как форма регуляции общения.

Новые реалии поставили перед организаторами учебного процесса практическую задачу, требующую оперативного решения – обучение цифровому этикету как регулятору эффективного общения. Ее решение осложняется тем, что нормы этикета, в отличие от норм морали, «носят характер своего рода неписаного соглашения о том, что в поведении людей является общепринятым, а что – нет» [3, с. 185]. Освоение нового виртуального пространства заставляет нас «прописать» правила складывающегося этикета для их введения в педагогическое общение. Решая эту задачу, мы столкнулись с проблемными вопросами.

1. Насколько актуально обучение цифровому этикету?

Дистанционный формат образования подтвердил остроу обозначенной проблемы. Обучающиеся (школьники и студенты) более активны в виртуальном пространстве, часто более осведомлены о его особенностях, чем преподаватели. Но, попав из неофициальной среды коммуникации в официальную, они испытывают неуверенность при использовании тех же каналов для связи с преподавателями, представителями администрации, справедливо полагая, что

незнание этикетных норм поставит под сомнение образованность личности.

Исследования, проведенные филологами, психологами и педагогами [2; 3; 5; 7], подтвердили актуальность этой проблемы. Сегодня выявлены многообразные функции этикета в виртуальном общении, рассмотрена его связь с нормами морали, принятыми социумом, определены психологические особенности интернет-коммуникации и доказана востребованность этикета в педагогическом сетевом пространстве.

Многолетнее сотрудничество со студентами очной и заочной форм обучения в рамках реализации учебных дисциплин, руководства дипломными работами и педагогической практикой позволило нам выявить проблемные зоны, вызывающие коммуникативные сбои и провалы в организации этикетного сетевого общения.

2. Как терминологически обозначить это явление?

Сегодня для обозначения практических правил поведения личности в интернет-коммуникации как синонимы используются наименования: сетевой этикет, сетикет, нетикет (от англ. *net* – «сеть» и фр. *etiquette* – «этикет»), онлайн-этикет, цифровой этикет. Однако специалисты [6, с. 29] предлагают развести значения слов.

Термины «сетевой этикет», «сетикет», «нетикет» связаны с правилами поведения в сети на начальных этапах развития Всемирной глобальной паутины или Web 1.0 (ее особенности: электронная переписка, основная нагрузка на текст, отсутствие невербальной коммуникации), а затем и Web 2.0 (появление блогосферы, этическая направленность этикета).

Цифровой этикет является новым видом этикета на этапе развития глобальной паутины третьего поколения – Web 3.0. Это более широкое понятие, что об-



условлено его качественно новой характеристикой: взаимодействием Интернета с физическим лицом. Сегодня его обозначают как офлайн/онлайн-взаимодействие или Phygital–взаимодействие. Термин отражает объединение двух реальностей, физической и цифровой: Phygital = Physics + Digital. В настоящее время в рамках Phygital к этикетной коммуникации можно отнести взаимодействие с гаджетами и SIP-телефонию, которая позволяет привязать номер не к месту, а к человеку и поддерживает передачу не только голоса, но и видеопотока, что накладывает свой отпечаток на этикетную составляющую коммуникации. По оценке аналитиков, правила взаимодействия с гаджетами еще не выработаны, но при решении остро стоящей проблемы цифровой зависимости следует опираться на этическую установку: «В приоритете живое общение».

В целом цифровой этикет – это «и правила поведенческой культуры в виртуальном пространстве сети Интернет, и правила поведенческой культуры при взаимодействии реального и виртуального бытия современного социума» [6, с. 29].

3. Какова цель обучения цифровому этикету?

На наш взгляд, она заключается в овладении функциональным потенциалом этикета в коммуникации. Сегодня исследователи, определяя главные функции цифрового этикета, говорят о преобладании интеграционной функции, но отказывают ему в функции дифференциации людей: «он не может выполнять функцию дифференциации <...> поскольку <...> коммуникация в интернете носит нестатусный характер» [3, с. 186], отсюда следует странный вывод: «В строгом смысле этого слова сетевой этикет этикетом не является» [5, с. 17]. Чтобы опровергнуть эти утверждения, приведем пример нарушения субординации в электронной деловой переписке:

обращение старосты группы после четырех лет активного общения: «Здравствуйте, Людмилочка Николаевна!»

При определении цели обучения цифровому этикету на первый план выходит его освоение как формы регуляции виртуальной коммуникации. Для реализации этой цели следует уточнить содержание обучения.

4. Каково содержание обучения цифровому этикету?

Способность эффективно взаимодействовать в виртуальном пространстве предполагает использование знаний, умений и навыков в постоянно меняющихся ситуациях и форматах коммуникации.

Знаниевый компонент формирования навыков цифрового этикета включает в себя, на наш взгляд, следующие понятия: виртуальная коммуникация, этические законы и принципы общения, цифровой этикет, функции цифрового этикета, этикет поведения и речевой этикет, формулы речевого этикета, этикетные регламенты как правила поведения в конкретных ситуациях сетевого общения, регламент «Этикет деловой электронной переписки» и пр.

Правила поведения складываются в виртуальном общении прямо на наших глазах. Любая социальная группа может выработать и вырабатывает собственные рекомендации или использовать диктуемые интернет-площадками, и они становятся частью групповой субкультуры. Но насколько такие рекомендации универсальны и качественно ли они оформлены?

Стремление реализовать принцип универсальности приводит исследователей к тому, что сегодня из одной научной публикации в другую «кочует» набор одних и тех же рекомендаций без их критического осмысления.

Попытка проанализировать перечень правил этикета в сети сразу выявляет проблему. В одном ряду как правила

этикета предлагаются и правила этики, и правила этикета. По сути, этикет отождествляется с этикой, моралью. С точки зрения этического воспитания, хорошо лишний раз напомнить человеку о главных нравственных законах. Но с научной точки зрения «размывание» значения терминов недопустимо. Чтобы снять это противоречие, авторам подобных рекомендаций следует использовать обобщающее понятие «правилах поведения», объединяющее этику и этикет.

Определение содержания обучения требует разграничения этических законов и правил поведения, универсальных для общества, и правил цифрового этикета, имеющих, помимо общего характера, специфику, связанную с конкретными ситуациями общения в виртуальном пространстве.

Этические законы общения (истина, добро, красота) и связанные с ними принципы эффективной речевой коммуникации (гармонизирующий диалог, сотрудничество, эмоциональность, удовольствие) определены лингвотодической наукой. Многие из правил и ошибок, рассматриваемых исследователями в рамках этикета, связаны именно с этикой, моралью.

Этикет – установленный порядок поведения. Он является формой практической реализации нравственных принципов и норм, это внешняя форма проявления этики. Этикетное правило – это поступок, действие, повторяющееся в типичных ситуациях.

Этикетные рамки определены системой «материальных (физических, речевых) знаков, которые указывают на отношение говорящего к собеседнику, оценку собеседника и в то же время на оценку человеком себя, своего положения относительно собеседника» [10, с. 4–5].

К сожалению, пока не определена система этих знаков применительно к сетевому общению. В исследованиях

предпринимаются попытки классифицировать правила их использования, но деление рекомендаций на «психологические (эмоциональные, моральные), технические (оформительские) и административные» [8] не выдерживает критики с точки зрения логики. Так же, как и выделение в качестве форм этикетной коммуникации письменной, поведенческой и речевой [6, с. 28]. Видимо, авторы не считают письменную коммуникацию речью.

Традиционно этикет рассматривается как совокупность трех составляющих: этикет внешнего вида, речевой этикет и этикет поведения. В сетевом общении представлены все формы этикетной коммуникации, но на первый план выходят поведенческая и речевая. Следовательно, внутри этикетного поведения мы можем различать физические действия и речевые поступки. Например, главная этическая установка поведенческой культуры в сетевом общении: «Другой как ценность», – реализуется в конкретных этикетных поступках. Вот как обозначает их О. Лукинова в советах Telegram-канала «Цифровой этикет»: «Самый простой способ освоить цифровой – все время задавать себе вопросы: не доставляю ли я кому-либо неудобство, не подвергаю ли я кого-нибудь опасности, отнимаю ли я чье-то время, внимание (и трафик!)» [4].

Речевой этикет традиционно находится в центре внимания и изучен в большей степени [9; 10], однако и он приобретает специфику в новой реальности:

– появляются новые этикетные формулы («Доброго времени суток!»), из существующих предпочтение отдается более коротким («Hi!»);

– формируется новый стиль, соединяющий в себе признаки официально-делового и разговорного;

– устная и письменная формы речи вступают в необычные отношения: по-

являются слова, которые используются только в письменной речи (“lol” от *laughing out loud* – «громко смеяться»), с нарушением орфографии записывается устная форма слова («Здрась!»);

– активно развивается компьютерный сленг;

– рождается новый вид текста – гипертекст;

– используются новые графические средства (смайлики) и пр. [1; 7].

Физические действия и речевые поступки по-разному сочетаются в различных ситуациях сетевого общения, создавая единство правил. Мы предлагаем для его обозначения использовать термин «регламент». Регламент – это свод правил этикета для определенной ситуации сетевого общения.

Задача педагога – помочь обучающемуся овладеть навыками этикетного поведения в конкретных ситуациях сетевого общения, освоив регламенты. В условиях новых реалий сетевая коммуникация включает в себя пользование электронной почтой, непосредственное общение в сети и мессенджерах и пр. Приведем в качестве примера регламент этикета электронной деловой переписки, предложенный обучающимся. Обращаем внимание на форму речевой подачи: краткая формулировка, удобная для запоминания, и рекомендательный формат, создающий положительную установку (каждый из предлагаемых шагов – это цифровой след допущенной кем-то ошибки).

Цифровой этикет деловой переписки:

1. Название почтового ящика для деловой переписки должно включать фамилию и имя адресанта, что обеспечит быстрый поиск адресата.

2. Обязательно заполните поле «Тема», это позволит адресату отыскать ваше сообщение среди потока электронных писем.

3. Будьте лаконичны, экономьте чужое время. Используйте при деловой

переписке общепотребительные сокращения (г-н, вместо господин).

4. Создавайте электронные письма в соответствии со структурой делового этикета. В электронном письме обязательно используйте *Salutation* (приветствие), выбор приветственной фразы зависит того, насколько хорошо вы знаете адресата. *Opening sentence* (вступительное предложение) объясняет цель создания письма. *Main part* – основная часть, содержание письма. *Conclusion* (заключение) – часть, в которой вы общаете о том, что ждете (или не ждете) ответа от адресата. *Close salutation* (прощание), в котором необходимо подписаться полным именем, указав курс и группу.

5. Если вам необходимо отправить дополнительную информацию, отправляемый файл должен иметь название: конкретное содержание и имя автора, чтобы адресату легко было ответить.

6. Если адресат должен поработать с высылаемым материалом, файл необходимо отправить в изначальном виде (программ Microsoft Word, Excel). Сканы либо файлы с расширением .pdf должны иметь хорошее качество.

7. Текстовые материалы можно упаковать в один файл, если это не затруднит поиск необходимой информации внутри одного массива. Посылать несколько файлов одним архивом стоит при большом объеме информации. Но чаще адресату удобнее скачать один файл с нужной информацией, чем заниматься разархивацией.

8. Если вы ведете диалог по почте, сохраняйте исходное послание, чтобы напомнить адресату о ситуации общения. Но не злоупотребляйте использованием цитат, это увеличивает объем письма.

9. Перед отправкой проверьте созданное письмо по всем вышеназванным пунктам, а также с точки зрения правильности речи и ее соответствия деловому стилю общения.

10. Прежде чем нажать на кнопку «Отправить», посмотрите на часы. Правило этикета гласит: не беспокойте окружающих после 9 вечера и до 9 утра. Помните, что ваше сообщение сопровождается звуковым сигналом.

11. Повторная отправка сообщения свидетельствует об отсутствии выдержки. Если необходимо о себе напомнить, сделайте это максимально деликатно.

В педагогическом диалоге участвуют двое. Существуют этикетные правила и для преподавателя. Нарушение их в основном связано с соблюдением временного регламента. Общее правило гласит: преподаватель должен ответить на послание, но он сам определяет временные рамки общения и обязательно доводит их до сведения студентов:

– конечный срок отправки конкретно-го задания (*deadline*);

– срок ожидания ответа на письмо.

Очевидно, что содержание обучения цифровому этикету обусловлено знаниями об особенностях этого явления, накопленными разными науками.

Остается главный методический вопрос: «Как учить цифровому этикету?» Надеемся, что совместными усилиями педагогическое сообщество выстроит систему принципов, методов, приемов и форм обучения цифровому этикету в рамках различных дисциплин: русский язык и культура речи, иностранный язык, информатика и др. При этом нужно учитывать, что в условиях новых информационных реалий цифровой этикет «обречен» на постоянное совершенствование, а задача педагога – культивировать правила цифрового взаимодействия в общественном сознании.

#### Список источников

1. Качанова А. А., Сабурова С. В. Речевая культура и этикет в сетевом общении: учебное пособие. М., 2021. 80 с.
2. Кочкарева И. В. Знакомство с цифровым этикетом: электронная переписка при дистанционном обучении // Развитие образования. 2021. Т. 4, № 1. С. 47–50.
3. Лазар М. Г. Сетевой этикет как форма регуляции виртуальной коммуникации // Ученые записки РГГМУ. 2006. № 3. С. 184–193.
4. Лукинова О. Как не бесить друг друга в Интернете [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/> (дата обращения: 10.10.2021).
5. Малькова Е. Ю. Этические проблемы виртуальной коммуникации: автореф. дис. ... канд. филос. наук. СПб., 2004. 17 с.
6. Мамина Р. И., Елькина Е. Е. Сетевое общество и его реалии: цифровой этикет // Дискурс. 2019. Т. 5, № 2. С. 24–34.
7. Интернет коммуникация как новая речевая формация: монография / под ред. Е. Н. Колокольцевой, О. В. Лутовиновой. М., 2016. 328 с.
8. Сетевой этикет [Электронный ресурс]. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Сетевой\\_этикет](https://ru.wikipedia.org/wiki/Сетевой_этикет) (дата обращения: 10.10.2021).
9. Стернин И. А. Русский речевой этикет. Воронеж, 1996. 73 с.
10. Формановская, Н. И. Употребление русского речевого этикета. М., 1982. 196 с.

#### Информация об авторах

**Л. Н. Вьюшкова** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет

**А. А. Вьюшков** – специалист отделения профессиональной подготовки отдела по работе с личным составом, Управление МВД России по городу Новосибирску

**Information about the Authors**

**L. N. Vyushkova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Language, Novosibirsk State Pedagogical University

**A. A. Vyushkov** – Specialist of the Department of Professional Training of the Department for Work with Personnel, Administration of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the city of Novosibirsk

*Статья поступила в редакцию 24.10.2021; одобрена после рецензирования 29.10.2021; принята к публикации 01.11.2021.*

*The article was submitted 24.10.2021; approved after reviewing 29.10.2021; accepted for publication 01.11.2021.*



Методическая статья

УДК 372.881.1

## **Практическое использование социальной сети «Инстаграм» для обучения говорению на английском языке учащихся старших классов**

*Наталья Геннадьевна Мазницына*

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,  
natalya.maznitsyna@mail.ru

*Аннотация.* Знание и владение иностранным языком, в частности английским, стало одним из важнейших навыков современного человека. Социальная сеть «Инстаграм» является неспециализированной образовательной средой, на базе которой можно разработать актуальные и эффективные задания для обучения говорению учащихся. Обучение говорению посредством «Инстаграма» может положительно повлиять на мотивацию учащихся старших классов и повысить их уровень владения английским языком в речевых и лексико-грамматических навыках.

*Ключевые слова:* обучение говорению, английский язык, социальная сеть «Инстаграм», учащиеся старших классов

Methodical article

## **Practical use of the social network “Instagram” for teaching English to high school students**

*Natal'ya G. Maznitsyna*

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,  
natalya.maznitsyna@mail.ru

*Abstract.* Knowledge and mastery of a foreign language, particularly English, has become one of the most important skills of modern man. The social network “Instagram” is a non-specialized educational environment, on the basis of which you can develop relevant and effective tasks for teaching speaking to students. Teaching speaking through “Instagram” can positively influence the motivation of high school students and improve their English language proficiency in speech and lexical-grammatical skills.

*Keywords:* speaking training, English, social network “Instagram”, high school students

Современное общество находится под интенсивным потоком информации, значительную часть которой люди черпают из различных информационно коммуникационных источников, которые полностью изменили наш образ жизни.

Для того, чтобы не потеряться в таком количестве информации не только на родном языке, но и на иностранном, и не быть дезинформированным необходимо знать иностранный язык. Английский язык изучается по всему миру людьми самых разных возрастов. Это дает им

возможность беспрепятственного общения с представителями разных стран, знакомства с их культурой и традициями. Родители стараются отдать своих детей на всевозможные курсы по изучению целевого языка, в России обязательным к обучению в учебных заведениях среднего, средне-специального и высшего образования является английский язык, а также взрослые люди понимают, что владение иностранным языком поможет им в продвижении по карьерной лестнице [2, с. 328].

В современном мире обучение иностранным языкам, в частности английскому, невозможно без использования современных технологий, таких как интернет-ресурсы, которые необходимы для создания иноязычной языковой среды. При правильном использовании специальных сайтов и сервисов можно не только изучать теорию, но и применять свои навыки на практике при общении с носителями языка, просмотре фильмов, сериалов, телевизионных программ, чтении литературы, прослушивании музыки на языке-оригинале. Глобальная паутина и ее возможности могут помочь заговорить на целевом языке в кратчайшие сроки без огромных затрат [7, с. 3].

Актуальность статьи связана с тем, что одним из современных направлений в методике обучения иностранному языку является коммуникативно-ориентированный подход, который подразумевает, что учащийся берет на себя ответственность за свое обучение и развитие навыков коммуникации.

Новизна работы заключается в возможном изменении мнения учащихся школ и учителей-предметников об эффективности обучения говорению через социальные сети.

Вопрос компьютеризации системы образования становится все актуальнее с каждым годом. Он заключается не только в использовании информационно-коммуникационных технологий, но и в изменении самого процесса обучения, его форм и методов подачи [3, с. 15].

Сегодня на государственном уровне проводится большая исследовательская и практическая работа по внедрению и развитию информационных технологий в процесс обучения. Такие преобразования коснулись многих учебных заведений. Не стали исключением и средние общеобразовательные школы. В связи с этим повысились требо-

вания к качеству преподавания и к результатам иноязычного образования. Значительно расширилась и обновилась роль преподавателя: ему отводится роль координатора познавательного процесса, который должен постоянно совершенствоваться в соответствии с инновациями.

Одной из социальных сетей, которая приобрела достаточную популярность среди учащихся, является «Инстаграм». Эту социальную сеть можно рассматривать в качестве успешного инструмента в преподавании языка. Учителя могут использовать «Инстаграм» для творческого развития определенной деятельности.

В качестве социальной сети «Инстаграм» обладает рядом преимуществ:

- большое количество публикаций на всевозможные темы;
- право выбора источника информации в социальной сети;
- простота в использовании;
- возможность создать метод «погружения» в англоязычную среду;
- возможность создания интересующей речевой ситуации для учащихся;
- поиск людей по интересам;
- экономия времени при выполнении заданий;
- постоянный контакт с учителем [9, с. 7].

Существуют различные виды деятельности, которые учителя могут использовать для внедрения «Инстаграма» в своих классах: использование цифрового повествования, отработка грамматики в подписях к фотографиям, фотожурналистика, создание фотоподсказок для себя, поиск метафор в выбранных фотографиях, создание фотоблогов, поиск и документирование контекста в фотографиях, проведение этнографического исследования, обмен искусством, творческое и художественное самовыражение через создание собственных фотографий.

На сайте мероприятия включают в себя организацию экскурсий, создание учениками фотоисторий и эссе на основе ожиданий учебной программы, а также участие всего класса или школы в «Инстаграме», используя один универсальный хэштег, чтобы поделиться своей работой. Так как контент в социальной сети в большинстве случаев визуальный, то это делает ее гораздо привлекательнее для людей с разным уровнем владения иностранным языком, так как не всегда нужно иметь продвинутый уровень знания языка, чтобы понять происходящее на картинке [6, с. 10].

В «Инстаграме» происходит постоянный поток обмена мнениями на разные темы в описаниях и комментариях под публикацией, в прямых эфирах, которые могут проводить все пользователи. Это является одним из лучших способов развития языковых навыков, так как учащиеся находятся в привычной для них речевой ситуации. В этом потоке информации учащиеся без проблем смогут понять значения новых для них слов [5, с. 5].

Обучение говорению посредством «Инстаграма» может положительно влиять на мотивацию учащихся старших классов и повысить их уровень владения английским языком в речевых и лексико-грамматических навыках.

Рассмотрим существующие способы обучения говорению на английском языке в социальной сети «Инстаграм» и формы их подачи для учащихся 9–11 классов:

1. Подписаться на аккаунт с образовательными материалами по языку изуче-

ния. Там будут интересные выражения, примеры употребления слов, видео, озвучки носителем языка.

Социальная сеть «Инстаграм» дала возможность делиться своими знаниями не только популярным организациям по обучению английскому языку, но и людям, которые почти в совершенстве знают язык и готовы обучать желающих. Учащиеся могут подписаться на аккаунты авторов, обучающих английскому языку «с нуля».

Тем самым учащимся будет понятен смысл постов, и они не потеряют мотивацию, так как в самом начале пути им необходимо приобрести словарный запас. Но если обучающийся имеет мизерный запас знаний или продолжает изучение целевого языка, то он может найти учителей, которые помогут ему. Их задача – ввести английский язык в массы. Они тщательно работают над расширением своей аудитории и активно ведут свои аккаунты в «Инстаграме». Опубликованные ими материалы могут значительно помочь учащимся в улучшении навыка говорения [1, с. 328].

Учащиеся 9–11 классов могут начать активно развивать навык говорения с помощью поисковой строки в «Инстаграме». Преподаватели английского языка специально добавляют хэштеги в своих постах к публикациям, так как это упрощает поиск и увеличивает количество потенциальных обучающихся для их аккаунта. Примером этому служит хэштег #englishteacher, который насчитывает более 2500000 публикаций, что подтверждает рисунок 1 [10].

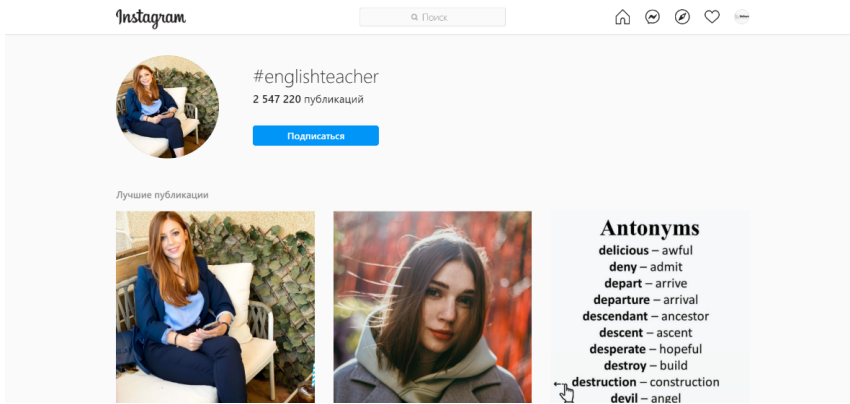


Рис. 1. Скриншот количества публикаций с хэштегом #englishteacher в Инстаграм

Также учащиеся могут подписаться на сообщества, посвященные изучению английского языка. Здесь они могут не только развить свои навыки говорения, но и найти друзей, с которыми они будут достаточно замотивированы в изучении английского языка и смогут обсудить интересующие их темы.

Читать короткие стихи. В детстве мы часто пытались зарифмовать какие-то слова или фразы, которые позже оставались с нами продолжительное время. Даже сейчас мы удивляемся, когда наш мозг невольно ищет рифму к определенному слову. Мы часто запоминаем информацию с помощью ассоциаций или рифм, так как они легки для восприятия нашим мозгом.

С трудностями при чтении стихов сталкивается каждый учащийся, так как порой в них содержатся трудные и незнакомые слова, неординарные для иноязычной культуры метафоры, а смысл стихов неподвластен даже носителю языка. Крайне редко можно встретить простые стихи на английском языке, так как большинство из них детские и неинтересны учащимся старших классов.

«Инстаграм» является интернет-площадкой некоторых молодых авторов, чьи стихи отличаются своей просто-

той, переплетенной с интересом людей подросткового возраста. Авторы публикуют небольшие по объему стихи, подходящие под размер публикаций в «Инстаграме». Поэтому этот вариант идеален для тех, кому импонируют стихи, и кто способен понимать написанное и получать от этого удовольствие [11].

Рупи Каур является одной из тех поэтов, которые пишут небольшие стихи, но именно они отзываются в сердцах пользователей, читающих их. Она не пишет стихи на сложные темы, ей близка тема людских чувств и переживаний, представленных на рисунке 2.

Поучаствовать в соревновании *Caption Challenge*. Весьма интересным видом интерактива в «Инстаграме» стал *Caption Challenge*. Его суть заключается в публикации изображения с хэштегом #captionthis, где другие пользователи комментируют его, придумывая смешное и сатирическое описание [12].

Это является отличным способом проверки умения высказывать свои мысли и началом вступления в диалог учащимися 9–11 классов. Пример этого вида публикации представлен на рисунке 3.

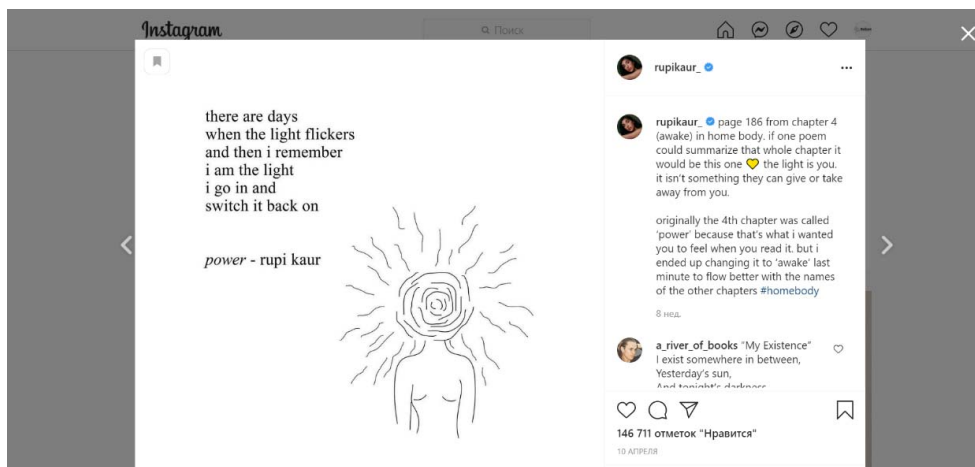


Рис. 2. Пример стихотворения Рупи Каур



Рис. 3. Пример публикации с хэштегом #captionthis

Подписаться на аккаунты англоязычных звезд. Большинство знаменитых людей имеют аккаунты в «Инстаграме», включая звезд Голливуда. Они публикуют фотографии, снимают истории, проводят прямые эфиры и иногда общаются с фанатами в комментариях.

Даже из обычных коротких видео, опубликованных ими, можно получить массу полезной информации не только их фанатам, но и ученикам 9–11 классов. Это отличная возможность для практики навыков аудирования и говорения, так как учащийся воспринимает

речь носителя языка и может ее повторить. Преимуществом таких видео является то, что их можно проигрывать бесконечное количество раз. В этом случае школьники практикуют навык говорения с особенностями разговорного английского языка, имеющего свои сокращения, акценты, интонации у каждого человека [4, с. 6].

Для того, чтобы уметь четко излагать свои мысли нужна постоянная практика, которую учащиеся могут использовать в комментариях или личных сообщениях. К примеру, если учащийся



будет писать каждый день своему кумиру сообщение или комментарий, состоящее из пары конструктивных и грамматически правильно построенных предложений. Достаточная мотивация в этом случае может привести к тому, что звезда Голливуда может написать ответ к комментарию или сообщению.

Подписаться на образовательный контент. Этот метод является разновидностью речевой ситуации, где учащийся самостоятельно выбирает контент, который ему интересен. Он не ограничивается грамматическими правилами и пополнением активного словарного запаса, используемого каждый день. Здесь он может углубленно прочитать, послушать или посмотреть публикации на разные темы и узнать что-то новое. Учащиеся старших классов уже имеют свои предпочтения, хобби или интересы, поэтому без труда смогут найти актуальный для них контент. В «Инстаграме» есть аккаунты разного направления: кулинария, флора, фауна, космос, история, сфера красоты, кино, спорт и т. д. Даже при наличии минимальных знаний школьники понимают смысл просмотренных публикаций, которые позже можно обсудить с человеком, схожим по интересам.

Примером таких аккаунтов в «Инстаграме» может быть официальная страница National Geographic, где публикуются красивые фотографии и интересные посты [13].

Изучать английский язык с помощью картинок. Современная молодежь часто обменивается смешными картинками друг с другом. Эти картинки могут сопровождать смешные подписи на рус-

ском или английском языке, а иногда они могут быть вовсе не подписанными. Учащиеся старших классов бурно обсуждают эти картинки между собой и называют их мемами.

Мемы на английском языке помогают учащимся попрактиковать навык чтения, понимание английского сленга и в какой-то степени обучаются ведению беседы в неформальной обстановке. Многие люди смотрят мемы для того, чтобы разговаривать со сверстниками на актуальные для подростков темы и быть с ними «на одной волне».

Для мемов в «Инстаграме» тоже есть определенные хэштеги, к примеру #grammarhumor, публикующийся с картинками грамматики английского языка.

Найти носителей языка. Если учащийся уверен в своих знаниях, то он может попытаться найти носителя языка и применить свои знания на практике. В этом случае возможно найти носителя языка в городе, где живет учащийся или найти «друга по переписке», разделяющего его интересы [8, с. 142].

Таким образом, «Инстаграм» является не только самостоятельной платформой для пользователей, желающих выучить иностранный язык, но и показывает хорошие результаты в тандеме с традиционной системой образования в обучении говорению учащихся 9–11 классов. «Инстаграм» – это полезный образовательный инструмент, который предоставляет учащимся простой способ общения, который выходит за рамки рабочего времени и классной комнаты.

#### Список источников

1. Александров К. В. Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам: от новой формы к новому содержанию // Иностранные языки в школе. 2016. № 5. С. 15–20.
2. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: РАО: МПСИ, 2001. 396 с.

3. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
4. Bloch B., Trager G. L. Outline of Linguistic Analysis. Baltimore: Waverly Press, 1942. 82 p.
5. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge: The M.I.T. Press, 1965. 62 p.
6. Hall R. A. An essay on language. Philadelphia: Chilton Books, Educational Division, 1968. 160 p.
7. John L. Language and Linguistics: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 913 p.
8. McKay S. L. Teaching English as an international language. Oxford: Oxford University Press, 2002. 353 p.
9. Sapir E. Language: an introduction to the study of speech. N. Y.: Harcourt, 1921. 247 p.
10. Инстаграм-аккаунт Рупи Каур [Электронный ресурс]. URL: [https://www.instagram.com/rupikaaur\\_/](https://www.instagram.com/rupikaaur_/) (дата обращения: 01.10.2021).
11. Стихотворения Рупи Каур в Инстаграм [Электронный ресурс]. URL: Режим доступа: <https://www.instagram.com/p/CNdioerhenf/> (дата обращения: 01.10.2021).
12. Публикации с хэштегом #captionthis [Электронный ресурс]. URL: Режим доступа: <https://www.instagram.com/p/CPzsKdpJTUu/> (дата обращения: 01.04.2021).
13. Инстаграм-аккаунт National Geographic [Электронный ресурс]. URL: Режим доступа: <https://www.instagram.com/natgeo/> (дата обращения: 01.10.2021).

### Информация об авторе

**Н. Г. Мазницына** – старший преподаватель кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет

### Information about the Author

**N. G. Maznitsyna** – Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University

*Статья поступила в редакцию 23.10.2021; одобрена после рецензирования 23.11.2021; принята к публикации 23.11.2021.*

*The article was submitted 23.10.2021; approved after reviewing 23.11.2021; accepted for publication 23.11.2021.*

Научная статья

УДК 372.016:811.111+373.3/.5

## **Коммуникативно-когнитивный подход в обучении студентов синтаксическим структурам (на примере задания “Unscramble The Sentences”)**

**Мария Владимировна Стефанович**

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, maria\_stefanovich@mail.ru

**Екатерина Сергеевна Митюшова**

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, pheecka@mail.ru

*Аннотация.* Коммуникативно-когнитивная ориентация в преподавании иностранного языка, нацеленная на обучение компетентному пользованию языком, затрагивает вопросы когнитивной семантики и грамматики. В рамках семантики языковые единицы и их комбинации рассматриваются как проекции определенных концептуальных категорий во всех взаимосвязях и соотношениях на ментальном уровне, на основании этих данных моделируются схемы функционирования мышления человека. В статье предпринята попытка рассмотреть речевые образцы как языковые аналоги концептуальных моделей, фиксирующие особенности мышления носителей английского языка, на примере задания “Unscramble The Sentences”.

*Ключевые слова:* коммуникативно-когнитивный подход, синтаксические структуры, концептуализация, речевые образцы, unscramble the sentences

Original article

## **Communicative-cognitive approach in teaching students the speech patterns (based on “Unscramble The Sentences” task)**

**Maria V. Stefanovich**

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, maria\_stefanovich@mail.ru

**Ekaterina S. Mityushova**

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, pheecka@mail.ru

*Abstract.* Communicative-cognitive approach in foreign language teaching aimed at teaching the competent use of the English language addresses the issues of cognitive semantics and grammar. In terms of semantics language items and their collocations are seen as projections of certain conceptual categories in all the diversity of their relationship at the mental level. On the basis of these data, human thinking patterns are modelled. This article attempts to consider speech patterns as linguistic analogues of conceptual models that capture the thinking of English speakers (it's based on Unscramble The Sentences task).

*Keywords:* communicative-cognitive approach, syntactical structures, conceptualisation, speech patterns, unscramble the sentences

Когнитивная лингвистика стала отправной точкой в развитии коммуникативно-когнитивного подхода в лингводидактике и определила его основные положения, в которых акцентируются особенности мышления и коммуникации человека. При этом продукт его лингво-ментальной деятельности, язык,

рассматривается как способ и средство обмена смыслами. Такая интерпретация ставит новые задачи на всех этапах формирования у обучающихся коммуникативной компетенции, появляющейся в результате деятельности прагматически ориентированного коммуникативного сознания, под которым понимается совокупность коммуникативных знаний и коммуникативных механизмов, обеспечивающих весь комплекс коммуникативной деятельности человека. Вместе с тем языковое сознание как неотъемлемая составляющая вышеупомянутого коммуникативного сознания управляет всеми механизмами речевой деятельности человека и организует такой вид деятельности, как оперирование речью [5, с. 44–51].

В языковом сознании протекают сложные процессы концептуализации и категоризации – эти важные механизмы обработки поступающей информации, отфильтрованной через призму перцептивного, эмоционального, культурного опыта, приобретенных знаний и осуществляемой деятельности, приводят к формированию комплексных связей между соответствующими концептуальными структурами, концептами и категориями, и их материальными воплощениями в виде языковых единиц и их комбинаций.

Одновременно внимание к реализации коммуникативных установок сознания, набору ментальных категорий, репертуару общепринятых принципов и стратегий коммуникации создает объемное понимание языка, ведущее к повышению эффективности образовательного процесса и качества владения иностранным языком.

Коммуникативно-когнитивная ориентация в преподавании иностранного языка, нацеленная на обучение компетентному пользованию языком, затрагивает вопросы когнитивной семантики и грамматики. В рамках семантики язы-

ковые единицы и их комбинации рассматриваются как проекции определенных концептуальных категорий во всех своих взаимосвязях и соотношениях на ментальном уровне, на основании этих данных моделируются схемы функционирования мышления человека.

Поскольку значение языковой единицы отождествляется с результатом концептуализации (индивидуальным ментальным опытом человека), оно, помимо свойств обозначаемого, содержит указание на ракурс восприятия и способ осмысления определенного фрагмента действительности. Это означает, что сам факт употребления языкового выражения или грамматической конструкции свидетельствует о субъективном выборе говорящего единственного из возможных альтернативных способов обозначения этого фрагмента действительности [6]. Таким образом, в когнитивной грамматике исследуются многообразные способы осмысления одного и того же, конструируются стратегии ментального оперирования, а полученные данные дополняют моделирование языковой системы и раскрывают особенности функционирования мышления.

Современные учебники для изучающих английский язык содержат значительное количество актуальных речевых образцов/моделей, активно используемых носителями языка в повседневной английской речи. Вместе с тем большинство упражнений, предлагаемых тем или иным учебным пособием, направлены на автоматизацию навыков использования этих образцов/моделей в устной или письменной речи студентов, тогда как синтаксическому анализу, затрагивающему глубинные отношения между компонентами образца/модели, моделированию концептуальных структур, лежащих в основе такого образца/модели, уделяется гораздо меньше внимания. Указанный подход представляется перспективным в работе со сту-

дентами как начальных, так и старших курсов языковых вузов, поскольку он предполагает осознанное манипулирование грамматическими структурами изучаемого языка: интенция говорящего адекватно транслировать изначальный замысел в корректной языковой форме, сообразно ситуативным особенностям коммуникации и прагматическим установкам говорящих, определяется знанием того, какие концептуальные структуры лежат в основании выбранной грамматической конструкции [8].

В статье предпринята попытка рассмотреть речевые образцы как языковые аналоги концептуальных моделей, фиксирующие особенности мышления носителей английского языка, на примере задания “Unscramble The Sentences”. Языковым материалом послужили речевые образцы, с которых начинается каждый модуль в учебнике «Практический курс английского языка» под редакцией В. Д. Аракина для студентов третьего курса. Несмотря на имеющиеся упражнения, ориентированные на автоматизацию употребления студентами речевых образцов, наблюдения показывают, что в процессе выполнения финальных тестов определенные трудности для студентов представляют упражнения, нацеленные на компетентное использование речевых образцов даже в ситуативно-обусловленных контекстах-подсказках.

Рассматриваемые речевые образцы – это предложения с разнообразными грамматическими конструкциями, которым на ментальном уровне предшествуют процессы «формирования концептуальных структур, лежащих в основе организации высказываний и текстов» [1, с. 82]. Эти концептуальные структуры, отражающие уникальные ментальные маршруты, характерные для мышления англо-культурного сообщества, воплощаются в синтаксические модели, свойственные англий-

скому языку, и поэтому чужеродные для смыслового пространства родного языка студентов.

Соответственно, первое рассмотрение (чтение и перевод) речевых образцов на занятиях по практике устной и письменной речи со студентами третьего курса «вызывает включение механизмов контроля у обучающихся, который проявляется на всех уровнях психической организации человека и выражен в эффектах установки и интерференции» [4, с. 45].

Нас будет интересовать устранение синтаксической интерференции, которая подразделяется на собственно языковую (синтаксические грамматические ошибки в построении высказывания и порядке его элементов) и узуальную, предполагающую «отклонения от тех предпочтений в использовании определенных синтаксических единиц для выражения определенных смыслов, которые закрепились в данной языковой общности» [3, с. 304].

В контрольных заданиях на употребление речевых образцов высокочастотны проявления узуальной интерференции, которая, маскируясь под внешним отсутствием грамматической ошибки, лишает высказывания студентов аутентичности (например, *We didn't have any potatoes* вместо *There was no potato left*, *My impulse doesn't have anything to do with intellect or symbolism* вместо *My impulse has nothing to do with intellect or symbolism*). При этом разные способы осмысления описываемой в предложении ситуации приводят на практике к разным грамматически корректным вариантам перевода предложения, без употребления речевых моделей, требуемых заданием упражнения, что вызывает у студентов непонимание важности их использования [9].

Необходимым этапом устранения синтаксической интерференции при выполнении подобных заданий является,



на наш взгляд, развитие осознанности у студентов к выбору языкового материала. Она формируется через рациональное осознание студентами поступающей от преподавателя информации, объясняющей основные принципы когнитивной лингвистики, которые помогают понять концептуальные механизмы, лежащие в основе грамматических конструкций.

На этапе ознакомления студентов с речевыми образцами проводится подробный разбор их грамматических особенностей. Внимание привлекается не только к порядковому характеру английского подлежащего и сказуемого, повтору одного и того же подлежащего в предложении или последовательности предложений, но и к природе английского подлежащего: личное подлежащее встречается чаще безличного [7]. Эта типологическая особенность английского языка объясняется этнокультурной спецификой мировосприятия: англоязычная культура относится к культурам деятельностного типа (*cultures of doing*), в которых «человеку отводится роль активного начала, творца, что и находит свое отражение в языке, в частности, в четко выраженной тенденции употреблять в роли подлежащего прежде всего существительные или местоимения, указывающие на одушевленное лицо» [2, с. 481]. Равновероятно, к другому проявлению этнокультурной специфики мировосприятия, отражающему possessивное мировоззрение, можно отнести обязательное наличие притяжательных местоимений в английском предложении в отличие от русского аналога.

Особая роль отводится анализу межъязыковых, межкультурных различий, выявляемых в речевых образцах: синтаксические модели, по которым строится речевой образец об одном и том же типе ситуации действительности в интерферирующих языках (ан-

глийский и русский), рассматриваются как результат, отражающий различия в членении действительности и ее последующей концептуализации.

Речевые образцы анализируются как языковые аналоги синтаксических концептов, под которыми понимаются концепты, репрезентируемые средствами синтаксиса. В основе синтаксического концепта лежит типовая пропозиция, отражающая то, как осмысливается тот или иной фрагмент действительности носителем языка. Многообразные связи и отношения, в которые вступают предметы окружающей действительности, категоризируются языковым сознанием также многообразно: как отношения существования предмета, местонахождения предмета, состояния предмета/лица, действия предмета/лица по отношению к другому предмету и проч. Такое осмысление человеком различных типов отношений между предметами окружающей действительности фиксируется в разных типах пропозиции, которые получают материальное языковое воплощение в соответствующих типах структурных схем предложения / синтаксических конструкций. В каждом речевом образце определяется типовая пропозиция, описывается ее структурная схема в терминах семантических функций (агентив, пациентив, экспериментив, бенефактив, локатив).

Обратимся к примерам: в 4 модуле учебника «Практический курс английского языка» представлен речевой образец *Why would anyone write about school?* После проведения подробного разбора его грамматических особенностей, выполнения упражнений на перевод и перифраз, представленных в учебнике, в качестве закрепления понимания изученного материала студентам предлагается дополнительное задание “Unscramble the Sentences”:

3.1. ?, you, a, dishwashing, do, girl, like, lovely, why, would.

3.2. ?, *auction, me, take, to this, to, want, would, you, and why.*

3.3. ?, *would, and why, be, in, interested, runaways, the Madam.*

3.4. ?, *come, and, live here, Tim, to, want, why, would.*

3.5. -, ?, *dump out, forsaken, God, in this, need, place, they, to, why, would.*

3.6. ?, *would, a, behave, fashion, in, such, they, why.*

3.7. ?, *your, cabin, in, keep, of, photos, sister, why, would, you, your.*

Ответы на задание приведены ниже:

3.1. **Why would a lovely girl like you do dishwashing?**

3.2. **And why would you want to take me to this auction?**

3.3. **And why would the Madam be interested in runaways?**

3.4. **Why would Tim want to come and live here?**

3.5. **Why would they need to dump out in this God-forsaken place?**

3.6. **Why would they behave in such a fashion?**

3.7. **Why would you keep photos of your sister in your cabin?**

Иллюстративный материал отобран из Британского национального корпуса и представляет собой предложения-фрагменты художественной, мемуарной, научно-популярной и технической литературы, различные по уровню сложности [10]. Это позволяет говорить о высокой эффективности их использования в разноуровневых группах.

Освоение речевых образцов происходит через осознанное понимание пропозициональных моделей английского языка, зафиксированных в схемах простого предложения и являющихся проекциями описания фрагментов действительности. Упражнения типа “Unscramble the Sentences” укрепляют понимание взаимосвязей, существующих между типом ситуации, пропозициональной моделью и синтаксической схемой, лежащих в основе того или иного речевого образца, способствуют устранению синтаксической интерференции. Это повышает качество знания языка, уровень владения языком, и, как результат, достигается большая аутентичность спонтанной речи студентов.

#### Список источников

1. Беляевская Е. Г. Когнитивная лингвистика и преподавание иностранных языков // К 70-летию факультета международных отношений МГИМО. 2013. № 5 (32). С. 76–83.
2. Козлова Л. А. Сопоставительное изучение языков в когнитивно-культурологическом ракурсе // Когнитивные исследования языка: материалы Международного конгресса по когнитивной лингвистике. М.; Тамбов; Н. Новгород: ТГУ им. Г. Р. Державина, 2019. Вып. XXXVII: Интегративные процессы в когнитивной лингвистике. С. 479–483.
3. Рахманкулова С. Е. Проблема преодоления синтаксической интерференции в контексте когнитивной лингвистики // Когнитивные исследования языка: материалы Международного конгресса по когнитивной лингвистике. М.; Тамбов; Н. Новгород: ТГУ им. Г. Р. Державина, 2019. Вып. XXXVII: Интегративные процессы в когнитивной лингвистике. С. 303–307.
4. Сергеев С. Ф. Инструменты обучающей среды: интеллект и когнитивные стили // Школьные технологии. 2010. № 4. С. 43–51.
5. Стернин И. А. Коммуникативное и когнитивное сознание // С любовью к языку. М.; Воронеж, 2002. С. 44–51.
6. Ушакова Т. Н. Понятие языкового сознания и структура рече-мысле-языковой системы // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты: сборник статей. М.; Барнаул, 2004. С. 6–17.
7. Практический курс английского языка. 3 курс: учебник для студентов вузов / под ред. В. Д. Аракина. М.: ВЛАДОС, 2010. 440 с.

8. *Harmer J.* How to teach writing. London: Pearson ESL, 2007. 160 p.
9. *Ur P.* A course in language teaching: practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 336 p.
10. British National Corpus (BNC) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 13.08.2021).

### **Информация об авторах**

**М. В. Стефанович** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет

**Е. С. Митюшова** – старший преподаватель кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет

### **Information about the Authors**

**M. V. Stefanovich** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of English Language, Novosibirsk State Pedagogical University

**E. S. Mityushova** – Senior Teacher of the Department of English Language, Novosibirsk State Pedagogical University

*Статья поступила в редакцию 19.09.2021; одобрена после рецензирования 01.10.2021; принята к публикации 11.10.2021.*

*The article was submitted 19.09.2021; approved after reviewing 01.10.2021; accepted for publication 11.10.2021.*

Методическая статья

УДК 378

## «Портфель юриста» как технология самообразования обучающихся института права

*Нина Владимировна Холоденко*

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия,  
ninakholod9@gmail.com

*Елена Александровна Мингажева*

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия,  
mingazheva.lena@mail.ru

*Аннотация.* Информации, которую получает и обрабатывает человек, с каждым днем является все больше. Обучающимся вузов необходимо быстро и правильно структурировать информацию, поскольку она становится все сложнее для простого запоминания. Статья посвящена вопросам обрабатывания, упрощения, и систематизации информации дисциплины «Иностранный язык» у обучающихся Института права Челябинского государственного университета. В статье отражена технология «Портфель юриста», которая включает в себя набор необходимых документов для владения юридической лексикой и развития письменной коммуникативной компетенции. Применяя эту технологию, обучающиеся быстро и правильно смогут получить, систематизировать и синтезировать всю информацию курса. Эта технология подходит не только для обучающихся вузов, но и для практикующих юристов. «Портфель юриста» может пополняться документацией в зависимости от направления деятельности.

*Ключевые слова:* ментальная карта, иноязычное общение, самообразование, письменная коммуникация, юридическая документация, обучение студентов, педагогическая технология

Methodical article

## “Lawyer’s Portfolio” as technology of self-education of students of law schools

*Nina V. Kholodenko*

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, ninakholod9@gmail.com

*Elena A. Mingazheva*

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, mingazheva.lena@mail.ru

*Abstract.* The information that one receives and processes is becoming more and more extensive every day. Students at universities need to structure information quickly and correctly, as there is more and more information with each course, and it is more and more difficult to memorize it easily. This article is about how to process, simplify and systematize information in the "Foreign language" discipline for students at Chelyabinsk State University of Institute of Law. The article presents the "Lawyer's portfolio" technology, which includes a set of necessary documents for managing legal vocabulary and developing written communicative competence. Applying this technology students will be able to obtain, systematize and synthesize all the information of the course quickly and correctly. This technology is not only appropriate for university students, but also for practicing lawyers. "Lawyer's portfolio" can be updated with documentation, depending on the area of activity.

*Keywords:* mind map, foreign communication, self-education, written communication, lawyers' documentation, teaching of students, pedagogical technology

Современный мир переполнен информацией, которую мы не успеваем сортировать, и которая, таким образом, исчезает из нашего поля зрения. Перегруженность информацией – одна из самых распространенных проблем нашего времени. Невозможно запомнить всю необходимую информацию, особенно когда она представлена в большом объеме. Сейчас современная наука стремится упростить процесс анализа и синтеза информации. Именно поэтому при создании технологии «Портфель юриста» нашей целью было упростить процесс подачи и запоминания материала наиболее интересным способом для обучающихся. «Портфель юриста» – это технология, включающая в себя все необходимые шаблоны (наброски, формулы, планы), которые нужны юристам при составлении писем разного характера, заявок, претензий, повесток в разные инстанции. Обучающиеся Института права сталкиваются со многими видами документации как в процессе обучения в университете, так и непосредственно на практике. Технология удобна для применения в этих документах как во время обучения, так при практической работе.

Педагогическая технология – это сложная система, состоящая из методик, приемов, которые объединяют концептуально связанные между собой образовательные цели, различные формы, средства, приемы организации учебного и воспитательного процесса. Каждая педагогическая технология может отличаться особенностями ее применения, но педагог должен всегда исключать личностный оттенок [9, с. 24]. Г. Е. Муравьев выделяет такие признаки педагогической технологии, которые должны иметь системную совокупность: эффективность, целостность, надежность, обоснованность с точки зрения науки, нацеленность на результат [6, с. 80]. При этом М. Ю. Олешков добавляет,

что «педагогическая технология должна быть универсальной, тиражируемой и воспроизводимой» [7, с. 16]. В современном мире наблюдаются тенденции поступательного развития в самых разных сферах человеческой жизнедеятельности. То же касается и технологий в педагогической науке. Они направлены прежде всего на усовершенствование образовательного процесса. Таким образом, согласно определению В. П. Беспалько, «понятие “педагогическая технология” представляет собой технику реализации учебного процесса. Результатом правильно созданной и грамотно примененной педагогической технологии должно становиться достижение учащимся заранее запланированных результатов обучения. Для этого важно перейти от теоретической части к практическому применению разработанной технологии. Именно с ее помощью обучающийся получает и осваивает те или иные знания, навыки, умения. Так, в каждом конкретном образовательном учреждении реализуется педагогическая технология, охватывающая весь процесс. При этом у каждого педагога может быть авторская, которая коррелирует с общепринятой, а обучающиеся по-своему принимают активное участие в обучении» [1, с. 6–12].

Технологию «Портфель юриста» мы классифицируем как догматическую, диалогическую, иллюстративную, творческую информационную технологию.

При ее создании мы использовали такие **методы**, как наблюдение (изучение обучающихся, беседы), теоретический (систематизация фактического материала), анализ (изучение влияния различных факторов), эмпирический (сбор количественных данных при обработке результатов исследования), а также педагогический – кейс-метод, при использовании которого мы убедились в продуктивности этой технологии. При использовании этого метода мы стол-



кнулись с реальными задачами и через решение этих задач создавали необходимые инструменты. Таким образом, мы можем утверждать, что наш «Портфель юриста» действительно применим на практике.

Уникальность технологии состоит из трех пунктов. Во-первых, данный объект является единственным объектом, который содержит в себе такое количество необходимых материалов. Представьте, что больше не нужно каждый раз производить поиск в интернете, чтобы найти необходимую форму для составления отчета, письма или заявки, что больше не нужно открывать папку на компьютере и производить поиск нужного документа из огромного списка, содержащегося там. Теперь вы сможете открыть «Портфель юриста» на компьютере и найти необходимое за секунды, а также иметь «Портфель юриста» в распечатанном виде, чтобы в любой момент сделать необходимые для себя пометки. Во-вторых, «Портфель юриста» представлен в виде интеллект-карт, что является удобным при работе с информацией. Вся информация представлена не списком с дальнейшими действиями, не примерами, которые нужно просмотреть и понять, что лишнее отбросить, а что нужно вписать, но наглядным инструментом, который содержит лишь необходимую информацию. В-третьих, данную технологию можно использовать для самообразовательной деятельности обучающихся, что сейчас очень актуально.

По мнению И. С. Якиманской, самообразование – активное, последовательное и в целом необратимое качественное изменение статуса личности на основе рефлексивной деятельности человека [8, с. 41]. По мнению Е. А. Мингажевой, самообразование – это комплексное личностное образование

обучающегося, механизмом которого является развитие письменной коммуникативной компетенции, которая позволяет перерабатывать информацию из разных дисциплин, обобщать ее, систематизировать и классифицировать для решения профессиональных задач [5, с. 8].

Рассмотрим, что такое интеллект-карта и почему это удобный инструмент для работы с информацией.

Интеллект-карта (ментальная карта, диаграмма связей, карта мыслей, ассоциативная карта, *mind map*) – это графический способ представить идеи, концепции, информацию в виде карты, состоящей из ключевых и вторичных тем, т. е. это инструмент для структурирования идей [4].

Приведем определение создателя ментальных карт – Тони Бьюзена. В своей книге Тони Бьюзен утверждает, что интеллект-карта – это незаменимый инструмент для проведения обзоров, так как с ее помощью можно разбить длинный текст на информационные блоки, легко поддающиеся восприятию [2, с. 20].

Интеллект-карта помогает разграничить основную, главную информацию от дополнительной, выделить и обозначить необходимое, сгруппировать однотипную информацию и представить все в виде схемы со множеством связей между собой [3, с. 54].

При использовании в своей юридической практике интеллект-карты, значительно уменьшается время на составление документов. Представим, что вместо примера письма или плана письма у нас есть интеллект-карта, содержащая нужный порядок написания пунктов письма, а также устойчивые фразы и выражения для каждого из пункта планов (рис. 1).

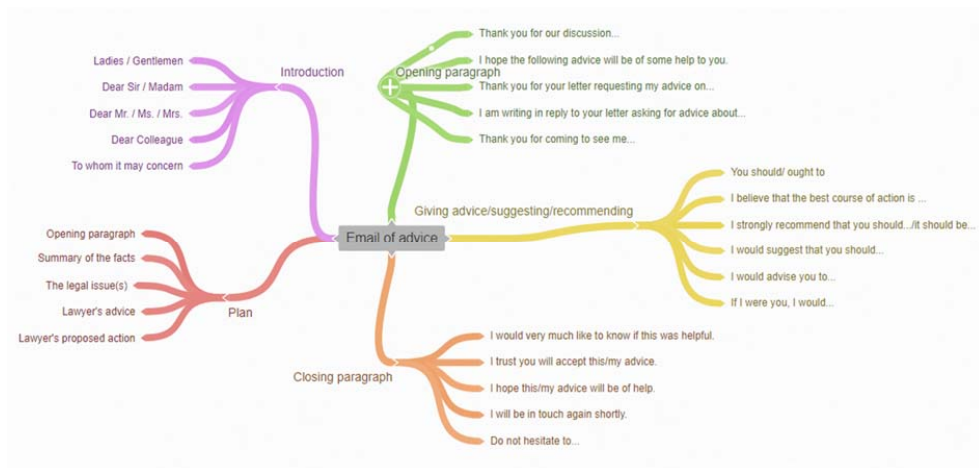


Рис. 1. Пример интеллект карты

На этой интеллект-карте мы видим план написания email of advice. Используя этот инструмент, мы имеем возможность написать письмо клиенту быстрее, чем без него.

Технология «Портфель юриста» создана на основе кейсов рабочей программы дисциплины «Иностранный язык» обучающихся Института права Челябинского государственного университета. В информационный блок технологии вошли такие вопросы, как:

- 1) устройство на работу;
- 2) получение места на стажировке;
- 3) заключение договора с клиентом;
- 4) решение юридического вопроса между юристом и клиентом в письменной форме;
- 5) помощь клиенту в написании ответа на претензию;
- 6) разрешение конфликта в досудебном порядке;
- 7) помощь при составлении документации.

Исходя из этого, «Портфель юриста» оснащен такими примерами документов, как:

- мотивационное письмо – *cover letter*;
- письмо на стажировку – *letter of*

*application for an internship*;

- письмо – совет клиенту – *letter of advice*;
- составление договора – *contract*;
- письмо-угроза – *frightening letter*;
- ответ на претензию – *letter-answer to a claim*;
- письмо, направляемое по результатам встречи – *follow-up letter*.

Следовательно, к каждому документу в технологии разработана интеллект-карта, помогающая структурировать, систематизировать объем информации документа.

При приеме на работу, перед собеседованием требуется отправить мотивационное письмо. Этот документ необходим для того, чтобы оповестить работодателя о намерении устройства на работу, проинформировать его о претенденте, его личных качествах и профессиональных навыках. Оно состоит из нескольких абзацев, включающих в себя приветствие, причину написания письма, основную часть, заключительную часть.

Ниже (рис. 2) мы приводим пример плана составления этого документа в виде интеллект-карты:

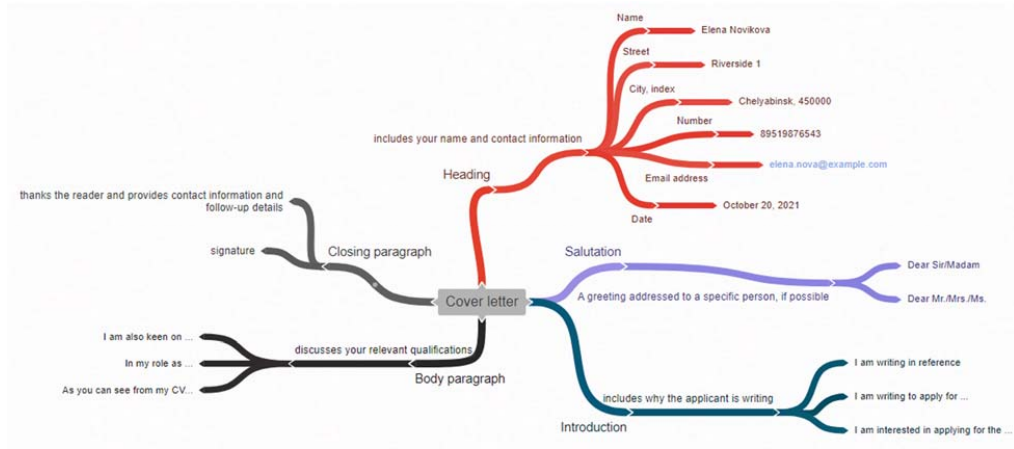


Рис. 2. Интеллект-карта – мотивационное письмо

Благодаря использованию интеллект-карты процесс создания мотивационного письма на иностранном языке был легким и простым, так как можно увидеть план, который отражен в интеллект-карте и информацию, которую можно использовать в каждом пункте письма. Далее приведен пример письма, составленного по интеллект-карте:

John Donaldson  
8 Sue Circle  
Smithtown, CA 08067  
909-555-5555  
john.donaldson@emailexample.com  
August 15, 2020

Dear Mr. Gilhooley,

I am writing to apply for the programmer position advertised in the Times Union. As requested, I enclose a completed job application, my certification, my resume, and three references.

The role is very appealing to me, and I believe that my strong technical experience and education make me a highly competitive candidate for this position. My key strengths that would support my success in this position include:

I have successfully designed, developed, and supported live-use applications.

I strive continually for excellence.

I provide exceptional contributions to customer service for all customers.

With a BS degree in Computer Programming, I have a comprehensive understanding of the full lifecycle for software development projects. I also have experience in learning and applying new technologies as appropriate. Please see my resume for additional information on my experience.

Thank you for your time and consideration. I look forward to speaking with you about this employment opportunity.

Sincerely,

John Donaldson.

При подаче заявки на стажировку мы пишем в компанию письмо на стажировку, в котором описываем причины заинтересованности в получении стажировки, указываем опыт работы и личные качества.

Пример письма на стажировку приведен ниже (рис. 3).

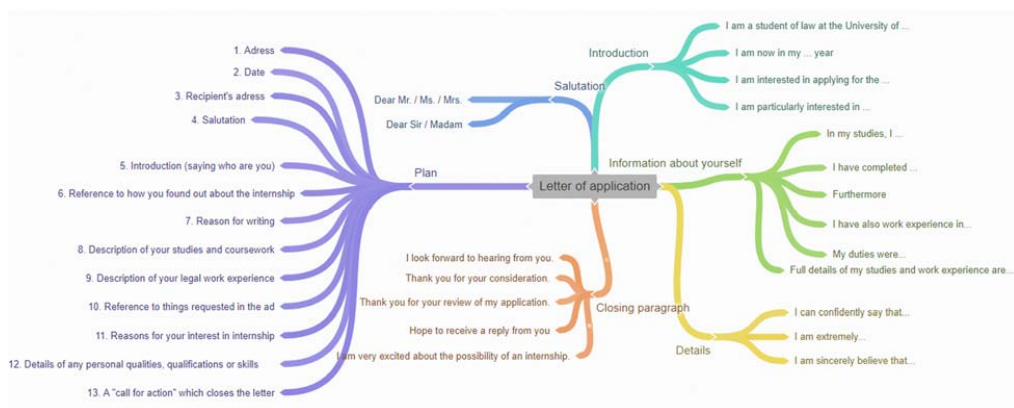


Рис. 3. Интеллект-карта – письмо на стажировку

Далее приведен пример письма, составленного по интеллект-карте:

Julia Schwende  
 Marktgasse 17  
 1210 Vienna  
 Austria  
 1 November, 2008  
 Robson, Mumsen and Meech LLP  
 8 Hawthorn Road  
 Saffron Walden  
 Essex  
 CB11 3KL

Dear Sir or Madam,  
 Summer internship in commercial law

I am a student of law at the University of Vienna, Austria. I am now in my second year and I expect to complete my degree in June 2010. I am interested in applying for the summer internship in commercial law which is advertised on your website.

In my studies, I have completed all of the required courses successfully to date. I am particularly interested in commercial law, and have taken elective courses in debtor-creditor law and negotiable instruments. Furthermore, I have frequently attended guest lectures and discussions at my university on topics related to commercial law. I have also already gained work experience at a law firm, as I carried out an internship last summer at a small law firm specializing in tax law in my hometown of Dornbirn. There my duties included

researching new legislation and helping the partners prepare cases for trial. Full details of my studies and work experience are included on the enclosed resume.

The internship you are offering you are offering is especially attractive to me, as I would like to get to know what it is like to work at a large commercial law firm with many international clients and to have the experience of working abroad in an English-speaking country.

I am extremely motivated and a hard worker and I sincerely believe that I would make the best of such an opportunity.

I can confidently say that I have a particularly good knowledge of English, as I have spent several summer vacation with my family in the USA and I taken two courses in Legal English at my university. I am enclosing writing samples in English as you request in your advert; the letters were written as part of my Legal English courses.

Should you require further information, please do contact me. I look forward to hearing from you.

Yours faithfully,  
 Julia Schwende [10, c. 64].

В заключении мы можем сделать вывод, что, применяя интеллект-карты при обучении в вузе, при самообразовании или на практике, обучающиеся экономят время на подготовку докумен-

тов, их составление и написание, а также повышают свою продуктивность. «Портфель юриста», который содержит интеллект-карты – это технология, которая уменьшает многочисленную информацию до нужного объема, чтобы

человек сфокусировал свое внимание на самом необходимом. Таким образом, применение и использование технологии упрощает не только усваивание информации, но и дальнейшую практику и работу юриста.

#### Список источников

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. М.: МИФ, 2021. 208 с.
3. Бьюзен Т. Супермышление. М.: Попурри, 2007. 304 с.
4. Куварица Е. Интеллект-карты – гениальный метод для запоминания информации [Электронный ресурс]. URL: <https://denbriz.ru/Нчное-razvitie/mindmap/> (дата обращения: 10.10.2021).
5. Мингажева Е. А. Информационное пространство как фактор оптимизации самообразования будущих специалистов. Самара: СамГТУ, 2021. 19 с.
6. Муравьев Е. М. Методическая подготовка учителей технологии и предпринимательства: монография. Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2002. 214 с.
7. Олешков М. Ю. Современные образовательные технологии: учебное пособие. Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. 144 с.
8. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: МГУ, 1996. 96 с.
9. Юдин В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса: монография. М.: Университетская книга, 2008. 300 с.
10. Krois-Lindner A., Firth M. Introduction to International Legal English. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 160 p.

#### Информация об авторах

**Н. В. Холоденко** – студент 2 курса магистратуры, направление «Педагогическое образование», магистерская программа «Иностранные языки», Челябинский государственный университет

**Е. А. Мингажева** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры делового иностранного языка, факультет лингвистики и перевода, Челябинский государственный университет

#### Information about the Authors

**N. V. Kholodenko** – Master's Student of the 2nd Year of Education, Direction "Pedagogical education", Master's Program "Foreign languages", Chelyabinsk State University

**E. A. Mingazheva** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Business Foreign Language, Faculty of Linguistics and Translation, Chelyabinsk State University

*Статья поступила в редакцию 27.10.2021; одобрена после рецензирования 22.11.2021; принята к публикации 25.11.2021.*

*The article was submitted 27.10.2021; approved after reviewing 22.11.2021; accepted for publication 25.11.2021.*

Научная статья

УДК 372.016:811.111+811.111'342

## Корпусное преподавание как средство совершенствования исследовательской компетенции студентов

*Светлана Петровна Хорошилова*

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, cvx69@mail.ru

*Аннотация.* В статье представлены результаты экспериментальной работы по внедрению корпусного метода в преподавание практической фонетики английского языка для развития исследовательской компетенции студентов-бакалавров факультета иностранных языков. Автор описывает два основных способа организации исследовательской работы обучающихся с лингвистическим корпусом, анализирует преимущества корпусного преподавания как средства повышения заинтересованности студентов в участии в студенческих научно-практических конференциях. Результаты исследования свидетельствуют в пользу того, что корпусный метод может быть рекомендован для активизации учебно-исследовательской деятельности студентов в процессе работы на занятиях по практической фонетике на факультете иностранных языков.

*Ключевые слова:* корпусная лингвистика, корпусный метод, учебно-исследовательская компетенция, практическая фонетика, DDL, частотность, научная конференция

Original article

## Corpus teaching as a means of improving students' research competence

*Svetlana P. Khoroshilova*

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, cvx69@mail.ru

*Abstract.* The paper presents the results of experimental work, aimed at the implementation of the corpus method in practical phonetics teaching in order to increase the development of research competence of the undergraduate students of the Faculty of Foreign Languages. The author describes two main ways of organizing the students' research work with a linguistic corpus, analyzes the advantages of corpus teaching as a means of increasing students' interest in participating in scientific student conferences. The results of the study prove that the corpus method can be recommended for activating students' research activities in practical phonetics classes at the Faculty of Foreign Languages.

*Keywords:* corpus linguistics, corpus method, educational research competence, practical phonetics, DDL, frequency, scientific conference

На сегодняшний день вклад корпусной лингвистики в достижения дисциплин о языке и методики обучения родному и иностранным языкам представляется неоспоримым. Об этом свидетельствуют многочисленные научные выступления и публикации по этой проблематике [1–3; 5; 8; 9]. Все крупнейшие издательства мира проводят ревизию содержания своих словарей, основываясь

на данных корпусной лингвистики. В то же время увеличивается и количество учебных пособий и ресурсов для обучения родному и иностранному языкам, которые заявляются как основанные на корпусном анализе. Корпусные данные не только дают нам возможность получить доступ к обширному массиву аутентичных материалов, увидеть язык в действии для того, чтобы у нас по-



явилась возможность верифицировать или уточнить наши идеи о языковых закономерностях, но и служат своего рода триггером для запуска абсолютно новых идей и концепций, которые возникают из до сей поры незамеченных языковых нюансов.

При этом оказывается, что корпусный подход в преподавании особенно актуален для наглядного представления таких аспектов языка, как историческая, географическая и социальная вариативность [4], а также для анализа тенденций развития языковой системы. Внедрение этого подхода дает возможность студенту овладеть базовыми принципами проведения лингвистического анализа. В то же время необходимо заметить, что деятельностный подход, активно внедряемый в учебный процесс в российских университетах в последнее время, предполагает активную роль обучающихся в получении ими знаний, навыков и умений. Активная позиция студентов в учебном процессе в свою очередь должна развивать их познавательный интерес, мотивировать их к учебно-исследовательской, а в дальнейшем и к научно-исследовательской деятельности.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью создания принципиально новых подходов к совершенствованию фонетической компетенции через стимулирование исследовательской активности обучающихся, одним из которых может являться применение в преподавании лингвистических корпусов, поскольку в их основу положены аутентичные образцы современного английского языка.

Цель нашей работы заключается в исследовании возможности использования данных корпусной лингвистики для активизации учебно-исследовательской деятельности студентов ФИЯ в процессе работы по совершенствованию фонетической компетенции.

Как считает М. Барлоу [5], корпусная лингвистика может быть применена к преподаванию в трех областях: разработка учебных планов, разработка материалов для учебников и учебных пособий и разработка заданий для обучающихся. В нашем исследовании мы сосредоточили наше внимание на внедрении в учебный процесс на занятиях по практической фонетике английского языка заданий, основанных на применении корпусных данных, для развития исследовательского интереса обучающихся. Под «корпусным методом» в контексте нашего исследования мы понимаем прикладное изучение современных аутентичных образцов иностранного языка, представленных в корпусах, посредством выполнения обучающимися специально разработанных учителем заданий для самостоятельного открытия ими нового знания и последующего формулирования языковых правил и закономерностей при содействующей роли учителя.

Задания, составленные с использованием корпусного метода, подразумевают практический анализ языка, проводимый обучающимися под руководством учителя, когда учитель предоставляет намеренно выбранный корпус для обучающихся, чтобы они могли сделать свои собственные открытия о языковых моделях и их использовании [9]. При этом существует два основных способа организации работы обучающихся с лингвистическим корпусом. В первом случае преподаватель может предложить обучающимся пройти по пути, намеченному педагогом заранее, и, таким образом, совершить некоторые предсказуемые открытия. Студент получает учебное задание, точно заходит в корпус, подбирает контексты и анализирует их, т. е. делает то же самое, что проделал до него преподаватель. Студенту не сообщается тот факт, что преподаватель уже заранее выполнил данное

исследование сам и получил определенные результаты. Так как сегодня студенты принадлежат к поколению *Digital Natives* («цифровых аборигенов»), то работа с компьютером представляется для них естественной и нетрудоемкой. Кроме того, студент получает доступ к аутентичному языковому материалу, а не к языковому материалу, который был сконструирован для него автором учебного пособия несколько лет назад. В этом случае студента нельзя назвать пассивным потребителем информации, поскольку он сам активно добывает знание, несмотря на то, что делает это под чутким руководством преподавателя. Студент продельывает активную аналитическую работу и результат такой работы может быть представлен в виде небольшого доклада на занятии.

Второй путь – это путь творческого самостоятельного исследования, результаты которого будут непредсказуемы, так как в этом случае студент является своеобразным первооткрывателем знания, которым до него никто не овладел. Такое обучение называется *data-driven learning* (DDL) [7]. Преподаватель приглашает студента получить, организовать и изучить реальные языковые данные, которые выбираются самим студентом, а не преподавателем, в соответствии с его задачами. Такой вариант работы с корпусными данными дает возможность обучающемуся почувствовать себя ученым, решающим настоящие исследовательские задачи. Преподаватель пробуждает интерес студента к определенному языковому аспекту, формулирует «научный вызов», обсуждает методологию проведения исследования. Студент принимает «вызов», заходит в предложенный лингвистический корпус, собирает в нем материал, соответствующий задачам исследования. После этого обучающийся анализирует найденные примеры и самостоятельно делает на их основе выво-

ды. Важно отметить, что в таком варианте работы с корпусом умозаключения обучающихся могут подтверждать или не подтверждать первоначальные представления об изучаемом языковом явлении. Возможна и такая ситуация, когда изначально никаких более или менее четких представлений об изучаемом явлении сформулировано не было. В таком случае результат работы студента представляется в форме мини-исследования. В отличие от обычного научного исследования задача формулируется таким образом, чтобы объем анализируемого материала оказался не слишком массивным, исследование должно быть узконаправленным, в противном случае исследовательская задача может оказаться непосильной для студента. Но необходимым условием реализации DDL должна быть актуальность, реальная научная составляющая и дальнейшая перспективность исследования.

Корпусный метод широко разрабатывался такими лингвистами, как А. Окифи, М. Маккарти, Р. Картер, Дж. Беннетт [6; 9], применительно к изучению лексики и грамматики английского языка. Возможности же обучения фонетическому аспекту языка при помощи заданий на основе корпусного метода, согласно изученной нами литературе, рассматривались только в пособии британских лингвистов В. Андерсон и Д. Корбетт [4].

Ввиду этого на базе ФИЯ ФГБОУ ВО «НГПУ» в 2017 г. нами был разработан и успешно апробирован пилотный комплекс заданий на основе корпусного метода, направленный на совершенствование фонетических навыков студентов, который позволил сделать вывод об изменении мотивации студентов к изучению фонетики по положительному вектору в результате использования корпусного метода [8].

Современный лингвистический корпус обладает мультимедийностью и это

позволяет нам рассматривать применение корпусного метода в обучении фонетике английского языка как перспективную компьютерную технологию, которая может быть рекомендована для внедрения в учебный процесс в университете.

В статье мы представляем результаты экспериментального исследования по использованию корпусного метода на занятиях по практической фонетике для вовлечения студентов в учебно-исследовательскую деятельность в процессе совершенствования их фонетической компетенции. Разработка комплекса заданий на основе различных корпусных данных была первой частью нашего исследования. Выбор корпуса был обусловлен репрезентативностью, дизайном, мультимедийностью и вариативностью представленных в корпусе данных.

Для создания набора фонетических заданий для нашего проекта мы использовали лингвистический корпус CUBE (*Current British English Searchable Transcriptions*) [10], который может быть охарактеризован как наиболее адаптированный к использованию студентами самостоятельно, т. к. корпус предлагает множество встроенных функций, в частности поиск по транскрипции слова, подсчет слогов и определение ударного слога, а также подбор *minimal pairs* – пар слов, отличающихся лишь одним звуком. Такая фонетическая реализация является одной из ключевых при изучении гласных и согласных фонем английского языка, т. к. они выполняют смыслоразличительную функцию в языке. Данный корпус также является мультимедийным средством, применимым к освоению фонетических особенностей языка, предлагая поиск по всем доступным видео видеохостинга “YouTube” для выявления особенностей произношения конкретного слова или словосочетания в различных реальных речевых ситуациях.

В рамках нашего исследования особый интерес представлял процесс связной беглой речи – ассимиляции, поскольку он вызывает большие сложности у студентов. Основной причиной этому является отсутствие языковой среды в российских вузах и шире – в России, а также недостаточное наличие современных речевых образцов в учебных материалах университетских пособий.

Участниками эксперимента стали студенты 2 курса ФИЯ ФГБОУ ВО «НГПУ» в составе 18 человек. Нами были сформированы 2 группы – экспериментальная и контрольная. Возрастная категория участников – 19–20 лет.

Основная часть эксперимента заключалась в методах обучения, используемых в каждой из групп одним и тем же преподавателем. Так, в экспериментальной группе знакомство студентов с процессами ассимиляции происходило посредством корпусного метода с применением разработанной нами серии заданий. Разработанные задания были направлены на самостоятельное открытие студентами нового знания, в то время как преподаватель следил за процессом выполнения заданий. На занятиях проходило подведение итогов работы обучающихся внутри группы в режиме обсуждения и формулирование выводов об изученном феномене английского языка. В качестве примера можно привести мини-исследование с использованием корпуса CUBE, которое было направлено на выявление частотности употребления в современном британском акценте такого примера ассимиляции, как *yod coalescence*. При помощи настроек корпуса студенту предлагалось отобрать 90 аутентичных примеров с заданным фонетическим контекстом и провести перцептивно-фонетический анализ речи информантов, в результате которого будет найден ответ на вопрос о частотности этого фонетического явления в современном

британском акценте на материале выборки по корпусу.

Занятия в другой группе, контрольной, проводились в рамках классического подхода к обучению иностранному языку. Материалом изучения послужило утвержденное на данный курс учебное пособие, содержащее примеры процессов ассимиляции, с частичным использованием аудиоматериалов, в то время как теоретические комментарии были даны преподавателем во фронтальном режиме («учитель–класс», «учитель–ученик»).

Эксперимент проводился в обеих группах в течение 1 месяца, один раз в неделю. Всего было проведено 4 практических занятия по 90 мин. в контрольной и экспериментальной группах. В конце эксперимента студентам обеих групп было предложено представить результаты своего мини-исследования: сначала на итоговом занятии, а затем на ежегодной студенческой конференции младших курсов на факультете иностранных языков ФГБОУ ВО «НГПУ». В экспериментальной группе 50 % испытуемых изъявили желание принять участие в конференции, при этом все исследования (100 %) были посвящены ассимилятивным процессам в английском языке и проведены на основе корпусного анализа. Что касается результатов в контрольной группе, мы вынуждены констатировать, что только 20 % студентов согласились принять участие в конференции, при этом ни одно исследование не было посвящено процессу ассимиляции. Дополнительным инструментом в нашем исследовании послужило анкетирование студентов

экспериментальной группы до и после эксперимента, с целью выявления отношения студентов к учебно-исследовательской деятельности с применением корпусного подхода при работе над фонетической компетенцией. Большинство респондентов дало положительные отзывы о применении корпусного подхода на занятиях по практической фонетике и отметило, что проведенное ими мини-исследование в рамках дисциплины позволило включиться в исследовательскую деятельность и подготовиться к участию в научно-практической конференции. При этом 50 % указали, что они первый раз участвовали в научном мероприятии за время учебы на факультете.

Таким образом, можно утверждать, что несмотря на то, что студенты обеих групп приняли участие в научной конференции, в экспериментальной группе количество участников оказалось равным 50 % от общего состава группы, в отличие от аналогичных показателей в контрольной группе (20 %), что является статистически значимой разницей. Представляется, что этот факт свидетельствует в пользу того, что корпусный метод может быть рекомендован для активизации учебно-исследовательской деятельности студентов ФИЯ в процессе работы по совершенствованию фонетической компетенции студентов-бакалавров педагогического вуза. Мы получили экстрарезультат на стадии подведения итогов – трансформацию корпуса в учебный инструмент, которым могут пользоваться все участники учебного процесса.

#### Список источников

1. Мамонтова В. В. Корпусная лингвистика в современной языковедческой парадигме // Актуальные вопросы современной науки. 2010. № 12. С. 230–238.
2. Нагель О. В. Корпусная лингвистика и ее использование в компьютеризированном языковом обучении // Язык и культура. 2008. Т. 1, № 4. С. 53–59.
3. Шмелев А. Д. Языковые факты и корпусные данные // Русский язык в научном освещении. 2010. № 1. С. 236–265.

4. *Anderson W., Corbett J.* Exploring English with Online Corpora. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. 298 p.
5. *Barlow M.* Corpora, Concordancing and Language Teaching // Proceedings of the KAMALL International Conference. Korea. 2002. P. 23–31.
6. *Bennett G. R.* Using corpora in the language learning classroom: Corpus linguistics for teachers: MI: University of Michigan Press, 2002. 198 p.
7. *Johns T.* Data-Driven Learning: the Perpetual Challenge // Teaching and Learning by Doing Corpus Linguistics / ed. by B. Kettemann, G. Marko. Amsterdam: Rodopi, 2002. P. 107–117.
8. *Khoroshilova S. P., Kuzminykh I. A.* Investigating the impact of corpus-based classroom activities in English phonetics classes on students' academic progress // Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2018. № 4. P. 40–51.
9. *O'Keeffe A., McCarthy M., Carter R.* From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 315 p.
10. The CUBE (Current British English Searchable Transcriptions) [Электронный ресурс]. URL: <http://cube.elte.hu> (дата обращения: 22.10.2021).

### **Информация об авторе**

**С. П. Хорошилова** – кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет

### **Information about the Author**

**S. P. Khoroshilova** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of the English Language, Novosibirsk State Pedagogical University

*Статья поступила в редакцию 24.10.2021; одобрена после рецензирования 29.10.2021; принята к публикации 01.11.2021.*

*The article was submitted 24.10.2021; approved after reviewing 29.10.2021; accepted for publication 01.11.2021.*

Научная статья

УДК 372.881.111.1

## **Изучение представлений студентов о преимуществах и сложностях включения мультимодальных элементов в академическое письмо на иностранном языке**

*Ольга Леонидовна Флеонова*

Баламандский университет, Баламанд, Ливан, [olga.fleonova@balamand.edu.lb](mailto:olga.fleonova@balamand.edu.lb)

*Омар Адра*

Баламандский университет, Баламанд, Ливан, [omar.adra@balamand.edu.lb](mailto:omar.adra@balamand.edu.lb)

*Аннотация.* В статье приводятся результаты исследования представлений ливанских студентов о преимуществах и сложностях, связанных с использованием мультимодальных элементов в академическом письме на иностранном языке. Сбор данных для этого качественного исследования проводился методом опроса студентов и интервью с фокус-группами. Результаты показали, что большинство участников считают положительным свой опыт использования мультимодальных элементов в написании курсовой работы. Среди преимуществ, отмеченных студентами: улучшенная композиция и содержание курсовой работы, большее внимание к жанровым особенностям и адресату, большая заинтересованность в письменном задании, развитие критического мышления, а также возможность переноса приобретенных навыков на другие предметы. Сложности использования мультимодальных компонентов в письме на английском языке включали, по мнению студентов, трудности, связанные с обучением новому навыку, технической стороной выполнения задачи, а также большими затратами времени в сравнении с традиционными видами письма. Сомнения в ценности таких заданий, по сравнению с традиционными, также рассматривались студентами как фактор, затрудняющий принятие данного подхода. Даны рекомендации для будущих исследований в данном контексте.

*Ключевые слова:* мультимодальность, мультимодальная грамотность, семиотические модальности, представления студентов, академическое письмо на иностранном языке, высшее образование, английский как язык преподавания, Ливан

Original article

## **Exploring university students' perceptions of the benefits and challenges of incorporating multimodal elements in L2 academic writing**

*Olga L. Fleonova*

University of Balamand, Balamand, Lebanon, [olga.fleonova@balamand.edu.lb](mailto:olga.fleonova@balamand.edu.lb)

*Omar Adra*

University of Balamand, Balamand, Lebanon, [omar.adra@balamand.edu.lb](mailto:omar.adra@balamand.edu.lb)

*Abstract.* This paper presents the results of a study exploring the perceptions of Lebanese university students regarding the benefits and challenges of using multimodal elements in L2 academic writing in a context where English is a medium of instruction (EMI). An inductive approach to the analysis of qualitative data from student surveys and focus group interviews was used. The findings revealed that the majority of the participants perceived their experience of the use of multimodal elements in term paper writing as beneficial. Among the benefits reported by the students are an improved structure and organization of their written product, heightened awareness of audience and genre, greater engagement in the written task, enhanced critical thinking, and an ability to transfer the acquired skill to other courses. The perceived challenges of the employment of multimodal components in L2 writing included challenges of learning a new skill, technical



and mechanical difficulties in the task execution, and more time needed for its completion. Doubts about the value of such types of assignments, compared to traditional ones, were also viewed as an impeding factor. Recommendations for future research in this context are provided.

*Keywords:* multimodality, multimodal literacy, semiotic modes, learner perceptions, L2 academic writing, higher education, English as a medium of instruction, Lebanon

**Background of the study.** For over two decades, multimodal literacy has been discussed as an important composition skill for the 21st century [2; 8; 20; 24]. Teaching multimodal literacy in L2 settings specifically has recently received growing attention from scholars in the field [5; 7; 26; 28]. While the benefits of integrating a variety of semiotic modes into L2 writing assignments have been acknowledged in many studies, practitioners are often cautious about employing such modes of meaning-making in their academic writing classes. L2 writing compositions often continue to be taught by teachers in a traditional way and written by students in the form of monomodal blocks of linear texts of varying lengths. Studies have provided an insight into the benefits of this approach; however, more research on student perceptions is needed.

This study investigates Lebanese university students' perceptions of a change in the instructional methodology of writing – from traditional to multimodal – through the incorporation of elements such as tables, graphs, diagrams, and pictures into their term paper. The importance of studying learner beliefs and perceptions has been noted by many researchers [10]. Learners' motivation and willingness to engage in an activity depend on how relevant they perceive it to be to the course [23; 29].

Two *research questions* guided this exploratory study:

1. What perceived benefits do students report regarding the incorporation of multimodal elements into L2 academic writing?

2. What are students' perceptions regarding the challenges of employing multimodal elements in L2 academic writing?

**Literature Review.** The adoption of a social semiotic theory of communication [11] by the teaching practitioners in the late 1980s-early 1990s led to a reconceptualization of literacy as an ongoing process of meaning-making through a variety of semiotic modes [17], which resulted in the adoption of new instructional methodologies in the classroom. Ever since, terms like multimodality, transmodality and multiliteracies have entered the pedagogical discourse and the proliferation of pedagogical research on multimodal literacies has been witnessed [12; 16; 18].

Fostering multimodal communicative competence and academic literacies necessitates that learners read and produce texts wherein various semiotic modes are employed [6]. In higher education particularly, written academic literacies are highly emphasized but there exist a limited number of studies on multimodal assignments [22]. Research on the ways to support teaching academic writing to university students through an approach that fosters multimodal communicative competence is warranted [3].

The possibilities and challenges of a multimodal approach to teaching have been extensively investigated empirically, yet such studies focus primarily on teacher perceptions and practices [4; 7; 13; 19–21; 26; 27]. Less attention has been given to the perceptions of learners regarding such modes of meaning-making [1; 9; 14; 15].

*Benefits.* Among the benefits of incorporating multimodality in L2 instructional practices noted by the teachers are learner engagement and motivation [27]. Jiang [13] in a study on the potentials of multimodal practices in composing mentions affordances for creativity and

affective appeal as important benefits of such practices. A better understanding of the audience is also highlighted in the same study. Findings investigating learner perceptions suggest that for students, multimodal texts are meaningful and motivational pedagogical tools. It was also found that students believe that this type of text improves their communicative skills and helps them think critically [9].

*Challenges.* Too much time and effort spent on the writing assignment, a diminished use of academic language, and a difficulty in constructing clear and well-supported pieces of writing have been mentioned as major challenges in multimodal production [13; 20; 27]. In a study by Jiang [13], many L2 learners were convinced that multimodal writing was not as beneficial to the honing of their writing skills as conventional writing was. Among other drawbacks of multimodal composition, more emphasis on appearance rather than content has also been mentioned [1]. Studies based on student focus group interviews and reflections reported learners' difficulties in adapting their linear texts to the requirements of "unfamiliar" multimodal composing and conceptualizing the audience [7; 9].

**Methodology.** The study was conducted in a Lebanese university where English is the medium of instruction (EMI). Undergraduate students of humanities, social sciences, sciences and fine arts are placed together in English service courses. As part of the university curriculum, students enroll in two semester-long courses, ENGL 203 and ENGL 204. If their scores in standardized tests such as SAT, TOEFL, IELTS and Duolingo are below the required university level, they take up to five remedial courses. ENGL 204 is the exit course. Students produce a research paper of 1,500+ words on literature or sociolinguistics topics to meet the writing requirement of the course intended learning outcomes.

Two sections of ENGL 204 participated in this study. 45 students (N=45) from different disciplines, such as biology, medical laboratory, business, engineering, computer engineering, mass communications and fine arts, were enrolled in these sections. Out of 16 parallel sections of ENGL 204, these were the only two sections where the incorporation of various semiotic modes (graphs, tables, charts and pictures) was part of the term paper requirements. Although tables, graphs and charts are traditionally associated with writing in science disciplines, the teacher experimented with including them in writing on humanities and social sciences topics. The theme of the course was storytelling practices in the East and West. The multimodal elements to be included were not homogeneous in nature and served different purposes. Pictures for illustration purposes were to be downloaded from Internet sources; the timeline diagram of the storytelling development had to be drawn based on the required readings; tables and graphs were generated from the data collected by the students on the state of the art of storytelling in the East through questionnaires. Students were provided with written and oral instructions on how to incorporate various multimodal components into their term paper, and the relevant assessment criteria were included in the grading rubric.

To investigate students' perceptions of the benefits and challenges of writing an English term paper with multimodal elements, two research instruments were employed: a survey and a focus group interview. The study was approved by the University administration. Students' consent was obtained to present their opinions to a wider research community. Participation in the online survey was voluntary and anonymous. The names of the students participating in the focus group interviews were not disclosed.

28 out of 45 students enrolled in the two sections took the online survey, which comprised 62.2% of the population sample. For the online survey, Google Forms was used. Nine students volunteered to participate in the focus group interview. Sampling was random. To accommodate the volunteers according to their university schedules, two focus group interviews were conducted using the online platform WebEx, with six participants in the first group, and three in the second. Both the survey and the focus group interviews were administered at the end of the Spring Semester 2021 after the students' course grades had been released so that students could voice their sincere opinions.

In this exploratory research, an inductive approach was used to analyze the qualitative data generated from the open-ended questions of the survey and semi-structured focus group interviews. Students' answers were coded for themes by the two researchers, through the iterative process and in relation to the research questions. Percentages generated by Google Forms were used to support the qualitative data. The following abbreviations are used in the text below and in the tables to refer to the data sources: S stands for survey, FGI 1 and FGI 2, for focus group interviews

1 and 2 respectively.

**Findings.** From students' responses, it became apparent that multimodal elements were used by the students primarily in PowerPoint presentations, and neither major subjects nor previous English courses required students to employ them in writing assignments. They wrote "solid bits of text for other subjects, like biology" (FGI 1). Thus, the multimodal writing assignment in ENGL204 was their first experience with employing various semiotic modes for meaning-making in an English writing course.

The majority of the students found that using various multimodal elements in their writing was "very beneficial" or "beneficial" (50% and 46.4% respectively). Only one student (3.6%) was "not sure how to characterize [their] experience".

Nine major themes describing the perceived benefits of incorporating multimodal elements in writing emerged from students' answers to the questions of the survey and focus group interviews. Table 1 summarizes the findings and illustrates the extracted themes with students' quotes. Students' orthography, word choice and sentence structure have been preserved.

Table 1

Perceived benefits of using multimodal elements in academic writing

Theme	Quotes	Data Source
1	2	3
better organization, development, and support of ideas	<p>"helped me to highlight the important points in my paper"; "It helps with the elaboration and explanation of ideas in a correct way"; "to prove my words and explain more the ideas"; "It forces me to make the information I am discussing more concrete"; "transforming a vague abstract idea into something concrete"; "achieve credibility"</p> <p>"these elements helped the student develop their paper since they provided a summary"; "they summarized our idea in a clear item"; "could use graphs ... to make it simpler instead of just writing and writing and writing"</p> <p>"easier to interpret the thoughts on tables"; "Charts ... keep the ideas connected, as a summary"</p>	<p>S</p> <p>FGI1</p> <p>FGI 2</p>

End table 1

1	2	3
enhanced critical thinking	“This kind of work teaches us to be more analytical”; “allows us to have an idea of what we’re actually talking about” “studying things analytically”	S  FGI 1
audience awareness	“increases the readers’ attention”; “helped the reader in receiving our idea”; “give the reader proof... and evidence”; “help readers understand important points that have been described in detail through a paragraph”; “keep reader alert”; “When you are reading and it’s ... mainly writings, you get fed up. However if you can see... graphs, tables pictures, it’s more fun”	S  FGI 2
genre awareness	“more aware of how to write [an academic] paper”; “objective, not opinion”; “documenting data”; “more ... aware of how paper is supposed to be written”; “remove the opinion part to make it more objective”	FGI 1
engagement in the task	“not boring”; “something new and fun” “it was more dynamic”; “I didn’t feel like it is a homework or assignment, because I was gathering information and I was working hard”; “we could do whatever we want. It wasn’t like the following rules or whatever” “less bland”; “much more interesting”; “the fact that the English course is focusing on [multimodal elements], it is really nice”	S FGI 1  FGI 2
meaning-making through a variety of semiotic modes	“taught how to read and interact with graphs and charts”; “working with numbers” “It was very helpful... [to] communicate the ideas, summarize the whole product” “I realized that ... graphs and tables are very important...one of the biggest and most useful tools”; “within the table you use a lot of vocabulary and you just express yourself”	S FGI 1 FGI 2
transfer of skill	“These will be used in other courses especially in the BS project’s report”; “these elements are required for later course and [help] not lose points”; “these elements helped me greatly for my research papers ... for other courses since I never knew how to apply these elements before I took this English class”; “facilitates future usage” “I had a final project in engineering design...after the term paper, it taught me a lot because I know everything I had to do”; “easily allows us to get used to the idea of using graphs and figures in the future and research, or let’s say lab reports” “I like to use them more in other papers even if is not required, because it helps me as much as it helps the instructor”; “it’s training people for the future”	S  FGI 1  FGI 2
creativity	“it boosts creativity”; “express ideas in a creative way”	S
aesthetic appeal	“it didn’t really add much to the term paper but it looked nice” “if I’m reading an article and there’s no picture no charts no, not tables ... I’m less interested, and maybe, it will become boring”	S FGI 1

Concerning the second research question, that they had no difficulty incorporating 23 survey respondents (82.1%) reported pictures, charts, tables or graphs in their

term paper. Five respondents (17.9%) experienced some difficulties related to the organisation of information in tables, the time spent on incorporating such elements in their writing, and the difficulty of using Microsoft Word for the task. Student

answers from the focus group interviews helped to clarify other possible challenges. Table 2 summarizes the findings from the two data gathering instruments. Students' orthography, word choice and sentence structure have been preserved.

Table 2

### Perceived challenges of using multimodal elements in academic writing

Theme	Quotes	Data Source
unfamiliar style and new skill	"a new method of writing" "organizing the results in a table"; "I wasn't really used to the style"; "it's difficult to use the charts and graphs"	S FGI 1
questioning the task value	"to have to go through the hassle of ... adding more stuff. They felt that there was no need for." "the main issue is basically sometimes you feel the need to insert a graph or a figure when there is like, it's not really required"; "you have to add a certain graph which doesn't really contribute to the whole paper"; "might not be necessary for the level of course but we are taking it in English"	FGI 1 FGI 2
the time factor	"it takes a lot of time to do that"; "so much tasks to do it was so pressuring"; "becomes like a chore"; "it needed a lot of practice" "it's a waste of time sometimes"; "it is a bit time consuming"; "with heavy [major] courses that would take a lot of time"; "we had to look for each data point on its own and keep record of it, keep it in mind and start counting it manually"; "it was just about the menial tasks involved, counting, the responses, and keeping track of the responses"	S FGI 1
technical difficulties	"Microsoft Word is a hassle" "I'm not very strong on the technical"; "the available tools were very lacking" "the tools themselves are insufficient so we might need more advanced stuff"	S FGI 1 FGI 2
mechanics of incorporating and referencing multimodal elements	"we just wanted to find any sentence to put just to fill the number of charts" "[university should] make program... software that we can use ... make available... stuff for referencing"; "the technicalities of that were the most difficult... finding the original source for the photo"	FGI 1 FGI 2

**Discussion.** Although traditionally promoted as an approach to a more successful experience in the teaching and learning of science subjects [25], multimodality has merit in L2 teaching, particularly in teaching the writing skill for academic purposes, as evidenced in this exploratory study.

The effectiveness and affordances of innovative practices in the classroom and their acceptance by the students depend to a great extent on the way students perceive the relevance of those practices to their progress in class, in their academic career, and later in life. The study reports the overall positive attitude of students towards



the incorporation of multimodal elements in their writing. The benefits of possessing such skills include an ability to better organize the content; develop ideas clearly and concisely synthesize information in the form of tables, charts and graphs; a better awareness of the academic writing genre where they are able to present objective content based on solid, documented data. The fact that students can produce types of academic writing other than the traditional 1-3-1 essay is regarded by the participants as less monotonous and more enjoyable than the monomodal, linear traditional academic essay. Aesthetic appeal has been also mentioned as one of the benefits. A student's emotional comment "it made a *huge* difference" (FGI 1) can be interpreted as fitting several themes: a new skill acquisition, vague support vs concrete evidence, and monotony vs engagement. The findings corroborate those of other studies that highlighted the benefits of multimodal elements in the development of critical thinking skills, genre awareness, and communicative competence [2; 7; 26].

As for challenges, a number of participants reported reservations about having to learn a new skill or produce a type of writing that differs from the one they have been previously exposed to. Some students expressed uncertainty about the value of such types of assignments for the development of their writing skills. Technical difficulties and the mechanics of

incorporating various semiotic modes were mentioned by the students as additional challenges.

**Limitations.** The first limitation lies in the fact that the focus group interviews were conducted online because of the pandemic lockdown, and Internet connectivity problems affected to some extent the interactions between the participants during the interviews. An additional limitation was the number of respondents in the second focus group interview. A larger group might have created a different dynamic during the interview and generated more nuanced answers.

**Recommendations.** The findings of this small-scale study cannot be generalized to the rest of the student population in the ENGL 204 course at this university. Therefore, and based on the literature and the generally positive responses of the participants in this exploratory study, it is recommended that an investigation of learner perceptions be extended to include other ENGL 204 sections, which would provide a deeper understanding of the affordances and challenges of multimodal composition in this particular L2 context. The result of this investigation may inform curriculum designers of the Composition & Rhetoric sequence of this university about the possibility of adopting a multimodal approach to instruction in other sections and at different levels.

#### Список источников

1. Alexander K. P., Powell B., Green S. C. Understanding modal affordances: Student perceptions of potentials and limitations in multimodal composition [Электронный ресурс]. URL: <https://bwe.cuny.cuny.edu/alexandermodalaffordances.html> (дата обращения: 10.10.2021).
2. Anderson D., Atkins A., Ball C. et al. Integrating multimodality into composition curricula: Survey methodology and results from a CCCC research grant // *Composition Studies*. 2006. Vol. 34, Issue 2. P. 59–84.
3. Archer A., Breuer E. A multimodal response to changing communication landscapes in higher education [Электронный ресурс]. URL: [https://brill.com/view/book/edcoll/9789004312067/B9789004312067\\_002.xml](https://brill.com/view/book/edcoll/9789004312067/B9789004312067_002.xml) (дата обращения: 10.10.2021).
4. Choi J., Yi Y. Teachers' integration of multimodality into classroom practices for English language learners // *TESOL Journal*. 2016. Vol. 7. P. 304–327.



5. *Cimasko T., Shin D.* Multimodal resemiotization and authorial agency in an L2 writing classroom // *Written Communication*. 2017. Vol. 34, Issue 4. P. 387–413.
6. *Cocetta F.* Developing university students' multimodal communicative competence: Field research into multimodal text studies in English // *System*. 2018. Vol. 77. P. 19–27. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.01.004>
7. *De Palma, M., Alexander K. P.* A bag full of snakes: Negotiating the challenges of multimodal composition // *Computers and Composition*. 2015. Vol. 37. P. 182–200. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2015.06.008>
8. *Fraiberg S.* Composition 2.0: Toward a multilingual and multimodal framework // *College Composition and Communication*. 2010. Vol. 62, Issue 1. P. 100–126.
9. *García León D. L., García J., Hernández Y. ()*. Students' beliefs: Multimodal texts as pedagogical tools in foreign language learning // *PAPERS*. 2011. Vol. 3, Issue 5. P. 21–35.
10. *Ginns P., Ellis R. A.* Evaluating the quality of e-learning at the degree level in the student experience of blended learning // *British Journal of Educational Technology*. 2009. Vol. 40, Issue 4. P. 652–663. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2008.00861.x
11. *Halliday M. A. K.* Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. London: Arnold, 1978. 256 p.
12. *Jewitt C.* The Routledge Handbook of Multimodal Analysis. London: Routledge, 2017. 554 p.
13. *Jiang L.* Digital multimodal composing and investment change in learners' writing in English as a foreign language // *Journal of Second Language Writing*. 2018. Vol. 40. P. 60–72. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.03.002>
14. *Kang S., Kim Y.* Learners' perceptions toward digital multimodal composing practices in an EFL high school classroom [Электронный ресурс]. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1362168817731910> (дата обращения: 10.10.2021).
15. *Kim Y., Belcher D.* Multimodal composing and traditional essays: Linguistic performance and learner perceptions // *RELC Journal*. 2020. Vol. 51, Issue 1. P. 86–100. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688220906943>
16. *Kress G.* What is a mode? // *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge, 2017. P. 54–67.
17. *Kress G., van Leeuwen T.* Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001. 142 p.
18. New London Group. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures // *Harvard Educational Review*. 1995. Vol. 66. P. 60–92.
19. *Shin D. S., Cimasko T.* Multimodal composition in a college ESL class: New tools, traditional norms // *Computers and Composition*. 2008. Vol. 25, Issue 4. P. 376–395.
20. *Shipka J.* Transmodality in/and processes of making: Changing dispositions and practice // *College English*. 2016. Vol. 78, Issue 3. P. 250–257.
21. *Smith B. E., Pacheco M. B., De Almeida C. R.* Multimodal codemeshing: Bilingual adolescents' processes composing across modes and languages // *Journal of Second Language Writing*. 2017. Vol. 36. P. 6–22.
22. *Tan L., Zammit K., D'warte K.* et al. Assessing multimodal literacies in practice: A critical review of its implementations in educational settings // *Language and Education*. 2020. Vol. 34, Issue 2. P. 97–114. DOI: 10.1080/09500782.2019.1708926
23. *Wang N., Chen J., Tai M.* et al. Blended learning for Chinese university EFL learners: Learning environment and learner perceptions // *Computer Assisted Language Learning*. 2021. Vol. 34, Issue 3. P. 297–323. DOI: 10.1080/09588221.2019.1607881
24. *Yancey K. B.* Made not only in words: Composition in a new key // *College Composition and Communication*. 2004. Vol. 56, Issue 2. P. 297–328. DOI: <https://doi.org/10.2307/4140651>
25. *Yeo J., Nielsen W.* Multimodal science teaching and learning // *Learning: Research and Practice*. 2020. Vol. 6, Issue 1. P. 1–4. DOI: 10.1080/23735082.2020.1752043

26. Yi Y. Possibilities and challenges of multimodal literacy practices in teaching and learning English as an additional language // *Language and Linguistics Compass*. 2014. Vol. 8, Issue 4. P. 158–169.

27. Yi Y., Choi J. Teachers' views of multimodal practices in K–12 classrooms: Voices from teachers in the United States // *TESOL Quarterly*. 2015. Vol. 49, Issue 4. P. 838–847.

28. Yi Y., Shin D., Cimasko T. Multimodal composing in multilingual learning and teaching contexts [Электронный ресурс] // *Journal of Second Language Writing*. 2020. Vol. 47, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.JSLW.2020.100717> URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374320300084?via%3Dihub> (дата обращения: 10.10.2021).

29. Youn-hee K. Willingness to engage: The importance of what learners bring to pair work // *Language Awareness*. 2020. Vol. 29, Issue 2. P. 134–154. DOI: 10.1080/09658416.2020.1743712

### Информация об авторах

**О. Л. Флеонова** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка и литературы, Баламандский университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3463-3132>

**Омар Адра** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка и литературы, Баламандский университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8106-8001>

### Information about the Authors

**O. L. Fleonova** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Language and Literature, University of Balamand, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3463-3132>

**Omar Adra** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Language and Literature, University of Balamand, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8106-8001>

*Статья поступила в редакцию 09.10.2021; одобрена после рецензирования 27.10.2021; принята к публикации 01.11.2021.*

*The article was submitted 09.10.2021; approved after reviewing 27.10.2021; accepted for publication 01.11.2021.*

Научная статья

УДК 372.881.111.1

## Исследование результатов работы студентов NNS/NNS во время групповой Webex онлайн-работы в Ливанском университете

*Захра Хуссейн Сахйон*

Баламандский университет, Баламанд, Ливан, zahraa.sahyoun@std.balamand.edu.lb

*Аннотация.* В немногих исследованиях изучались дискурсивные особенности взаимодействия студентов EFL с общим родным языком при групповой онлайн-работе. Объектом исследования является изучение взаимодействия 36 студентов, обучающихся на курсе английского языка в частном университете в Ливане, которые выполнили шесть заданий для групповой работы в рамках проекта с использованием секционных сессий Webex. Записанные на видео взаимодействия были расшифрованы и закодированы для использования L2, включая подкоды для согласования значения, использования L1 и переключения кодов. Результаты показывают, что выполнение совместных заданий в онлайн-среде предоставило студентам платформу для практики согласования смысла и формы в L2, однако общий L1 уменьшил желаемый объем вывода L2 и возможные переговоры L2 во время решения учебных задач.

*Ключевые слова:* онлайн-обучение, групповая работа, согласование смысла, согласование формы, овладение вторым языком, взаимодействие со сверстниками, процедуры, ввод, вывод, изучение языка на основе учебных задач

Original article

## An investigation of NNS/NNS student output during Webex-mediated online group work in a Lebanese university

*Zahraa Hussein Sahyoun*

University of Balamand, Balamand, Lebanon, zahraa.sahyoun@std.balamand.edu.lb

*Abstract.* Few studies have explored the discourse features of the interaction of EFL students with a shared first language in computer mediated group work activities. This study aims to contribute to the research in this area by investigating the interaction of 36 students enrolled in an English course at a private university in Lebanon, who completed six group work tasks as part of a simulation project using Webex breakout sessions. The video-recorded interactions were transcribed and coded for L2 use including subcodes for negotiation of meaning, L1 use, and codeswitching. Results show that completing collaborative tasks in this online medium provided students with a platform to practice negotiation of meaning and form in L2; however, the shared L1 decreased the desirable amount of L2 output and possible L2 negotiations during task-based learning.

*Keywords:* online learning, group work, negotiation of meaning, negotiation of form, second language acquisition, peer interaction, routines, input, output, task-based language learning

### 1. Introduction

In EFL classrooms, online or face to face, students are encouraged to work in groups as this is believed to enhance second language acquisition. Working in groups offers students with opportunities to practice the second language and in particular produce more output. According

to Swain [13], output is important because it provides learners with chances of receiving better input and allows speakers to negotiate meaning and leads to the development of their interlanguage.

Group work (GW) is important in the field of ELT because it provides teachers with a variety of ways to promote second

language acquisition in their classrooms by increasing student talk time [1] as well as their motivation and learning [3]. However, English teachers do not have a clear picture of the language behavior of their students in small groups. One of the ways to examine what students do during communicative activities is through the use of discourse analysis. According to Demo, discourse analysis that is used in studies on second language acquisition is “the examination of language use by members of a speech community. It involves looking at both language form and language function and includes the study of both spoken interaction and written texts” [4, P. 1–2].

Research on classroom discourse has focused mainly on the interaction between teachers and students more than on student-student interaction, and most of these studies have been conducted in an ESL and not an EFL context [14]. Even less research has been conducted on online group work, which is a relatively new field in SLA; especially scarce are studies that analyze synchronous audio or video calls as the main medium of communication. With the increase of online learning after the spread of Covid-19, the application of communicative activities needed to be examined in an online setting.

This study investigates students' patterns of interaction during Webex-mediated online GW in a freshmen language course at a private university in Lebanon. It also examines whether GW provides opportunities for students to participate and produce output in the target language. This study describes discourse features present in EFL students' output with a focus on the type and amount of L2 production, negotiation of meaning during interaction, and L1 use. Additionally, since the participants in this research are non-native speakers (NNS) who share the same first language, Arabic, this study aims to explore student output in an EFL context.

In order to investigate the type and quantity of learners' output during online group work, the following research questions are posed:

1. What discourse features are evidenced in NNS/NNS EFL students' output during Webex-mediated group work activities?

2. What is the impact of a shared L1 on the amount of students' second language output and interaction during Webex-mediated group work?

## 2. Literature Review

### 2.1. The Interaction Hypothesis and Negotiation of Meaning

The interaction hypothesis [7] underscores the significance of comprehensible input and output production for second language acquisition and gives value to the social interaction in which input and output exist and students engage in negotiation of meaning. The efficacy of negotiation of meaning is determined by its effect on directing students' attention to their linguistic problems, usually in communicative activities [12].

Negotiation of meaning is defined by Long [7] as the frequency of adjustments during a conversation, such as clarification requests, confirmation and comprehension checks, self-repetition, and other repetition. According to Long, these adjustments usually occur when a non-native speaker (NNS) is conversing with a native speaker (NS) in a natural context and is studied by research that focuses on discourse in an ESL setting. Negotiation of meaning has also become the focus of studies on interlanguage talk or the interaction between non-native speakers and was first examined Varonis and Gass [16].

Varonis and Gass suggested that the nature of NNS/NNS conversation is different from that of NS/NNS because of the fact that both speakers are not fully competent in the second language. This shared incompetency reduces the anxiety that NNS speakers face when conversing

with a NS and encourages students to signal to the other interlocutor when non-understanding occurs. Varonis and Gass argue that peer interaction consists of two parts or sequences: a trigger (T) and a resolution. The trigger is usually an utterance or part of an utterance that is produced by the speaker and creates an instance of non-understanding on behalf of the hearer. As a reaction to the trigger, the resolution phase starts to resolve the non-understanding. The resolution phase consists of an indicator (I), a response (R), and a reaction to response (RR).

## 2.2. Negotiation in Computer-Mediated Communication

Most studies on output features were explored in face-to-face settings and proved that including group work in EFL classrooms facilitated language learning and increased interaction and engagement [8]. Evidence on the benefits of group work for second language acquisition prompted researchers to test its effectiveness in similar collaborative activities but through the use of online tools in different online settings.

The study of Smith [11] is one of the most relevant studies that is done on negotiation of meaning in computer-mediated settings. This article presented a comparison between negotiation of meaning in synchronous online chat of NNS/NNS dyads and in face-to-face settings, where two task types were employed in order to compare their effect on the frequency of negotiations. The comparison led to the creation of a new model to describe computer-mediated negotiated interactions through text chats because the features of some phases were different compared to those described in Varonis and Gass.

A similar but more recent study that compared face to face interactions with computer-mediated chats was conducted by Rouhshad et al. [10]. Findings showed a greater number of negotiations in the face-to face (FTF) mode than synchronous

computer-mediated communication (SCMC). These results were later contradicted by Moradi and Farvadin [9] where the frequency of negotiated interactions among dyads was similar in both modes; however, SCMC interactions led to more modified output. Researchers also found that pairing students with mixed proficiencies created a certain type of dependency on the high -proficiency members who were not always ready to take that role. Another study that took into consideration the proficiency of learners concluded that pairing high proficiency learners led to more negotiations [6].

To this date, the impact of the use of video calls on students' output and interaction of EFL NNS/NNS has not been investigated. Its effect was examined in a different language environment, on the learners of Spanish by Yanguas [17] and on EFL NS/NNS [15]. The former study compared video and audio SCMC during two task types and concluded that the number of language related episodes was not affected by these two variables; however, the type of these episodes differed [17]. Findings from the latter study [15] showed that NNSs negotiated explicitly in the first half of the study, while in the second half, NNSs responses were face-appropriate and indicated non-understanding implicitly.

Studies on computer-mediated interactions focused more on text chats than on other online tools such as audio or video calls. Similarly, groups consisted mostly of pairs (dyads), and the majority of participants came from different first language backgrounds; for that reason, it is important to examine discourse features in other group sizes to check if the presence of more than two students in a group will contribute to more or fewer episodes of negotiated interactions. Accordingly, the present study aims to investigate output features of NNS/NNS in groups of three or four students, with a shared first language (L1), during online mediated group work

particularly focusing on negotiation of meaning patterns and routines.

### 3. Methodology

This study is an exploratory case study. It explores the discourse features of students' output during their engagement in online group work activities. A mixed method approach was employed in this research and purposeful sampling was used.

Participants were 36 students (17 males and 19 females) from two sections enrolled in an English course at the university level. Students were placed in the freshman class on the basis of their scores in IELTS (5.5-6.5), TOEFL (between 527 and 567); or SAT (380-439). Students were exposed to the English language for 3 hours per week during class time in addition to the time they spent on weekly assignments and exam preparations.

Audiovisual materials were employed to record students' interaction and activity and were transcribed; thus, forming the main source of data in this research, the transcripts. Audiovisual recordings (N=12) captured students' interactions during different phases of a simulation project where students had to form an NGO that would be relevant to their context and present their project in front of UN representatives to obtain funding for their plans. The duration of the group work activities ranged from 7 to 45 minutes depending on the task and amounted to a total of 302 minutes of recorded data.

All transcripts were given a number for example (T#1, T#2, etc.) and in each transcript, utterances were line numbered. These numbering procedures help trace each utterance to its correct transcription

and line. Transcripts included the duration of the session, number of students, and utterances in Arabic were written in English letters according to how they were pronounced in Arabic (using transliteration).

Transcripts were first analyzed qualitatively by coding utterances according to the categories and routines extracted from Long [7] and Varonis and Gass [16] as well as the language employed by the speaker (L1, L2, or c/s). Utterances were coded as L2 output if the words in English made up the major part of the utterance and an L2 speaker who heard or read the utterance would understand its meaning. L1 was used to code instances when the utterance consisted of more L1 words than L2 and when an L2 speaker could not comprehend it. C/S was used to code utterances that consisted of an almost equal amount of L1 and L2 in the utterance and when an L2 speaker could comprehend the meaning of the utterance partially. In addition to L1, L2 (with its different categories), and C/S, the researcher coded the teacher's interventions as T-S. Translation of L1 utterances and the L1 part in C/S are placed between parentheses.

After being analyzed qualitatively, transcriptions were analyzed quantitatively by counting the frequency of each major theme and calculating their percentages in relation to the total amount of utterances produced (N=3380).

### 4. Findings

#### 4.1. Negotiation of Meaning (Long's Categories)



Table 4.1

**Distribution of Utterance Types and their Percentages**

Category	Number of utterances	Percentage
L2	1642	48.57 %
Negotiation of meaning	●367	● 10.8 %
• clarification requests	• 66	• 1.95 %
• comprehension checks	• 4	• 0.11%
• confirmation checks	• 47	• 1.39%
• self-repetition	• 35	• 1%
• other repetition	• 10	• 0.29%
• routines	• 205	• 6.06%
L1	1149	33.99 %
C/S	147	4.34 %
T-S	442	13 %

Negotiation of meaning was evident in the students' output which indicated interaction between students through clarification request (1.95%), confirmation checks (1.39 %), comprehension checks (0.11%), self-repetition (1%), and other repetition (0.29%) as indicated in table 4.1. The routines that did not fall in Long's categories and consisted of responses and reaction to responses described by Varonis and Gass made up 6.06 %. The presence of these categories in online group work signifies that Webex provides students with opportunities to receive input and produce output in the second language through task-

oriented activities. In order to compare the findings of the current study with previous research, table 4.2 has been created. The table compares the number of clarification requests, comprehension checks, confirmation checks, other repetition, and self-repetition between our study, Jepson's [5] and Cho's [2]. It is important to note that each study used different methods for calculating the number of occurrences of these categories; thus, this comparison was made for heuristic purposes to present an overall insight into the differences in the categories' distribution only.

Table 4.2

**Comparison of Negotiation of Meaning Categories Across Several Studies**

Categories	Current study: NNS/NNS Synchronous Webex- mediated Shared L1	Jepson (2005): NNS/NNS synchronous text and voice chat Different L1	Cho (2011): NNS/NNS Synchronous Text chat using MSN Messenger Different L1
Clarification requests	66	18	74
Comprehension checks	4	0	3
Confirmation checks	47	9	38
Self-repetition	35	8	-
Other repetition	10	-	-

**4.1.1. Clarification requests**

As shown in Table 4.1, the number of

clarification requests in our study is higher than that of the other categories. This result

is compatible with the findings of studies on negotiations of NNS/NNS by Jepson and Cho (Table 4.2). The high number of clarification requests could be related to the low number of comprehension checks, so to increase their understanding, students had to explicitly ask for more explanations through clarification requests. The example in Table 4.3 shows how students

employed clarification requests in a group of 4 and received more than one response. Furthermore, a large number of these clarification requests were directed to the teacher which can indicate that students were to a certain degree dependent on their teacher to get information instead of negotiating the answer with the group members.

Table 4.3

#### An Example of a Clarification Request

Utterances	Codes
<i>Clarification requests in a group of 4 (T#3, L 234).</i>	
Student A: Should I put this or the original one?	CL R
Student B: Show me the other one.	R
Student A: This or the blank page with just the logo?	CL R 2
Student C: I think this the logo.	R

#### 4.1.2. Confirmation checks

The number of confirmation checks in this study is the second highest among other categories with a total of 47 utterances (1.39%, Table 4.1), which goes in line with the findings of Jespon and Cho (Table 4.2). Confirmation checks were employed by

speakers to make sure that they understood a previous message correctly. They were also used between students and between students and their teacher to confirm the correctness of their ideas or sentences. An example is provided in Table 4.4.

Table 4.4

#### An Example of Confirmation Checks

Utterances	Codes
<i>Confirmation checks on the correctness of ideas or sentences between students (T#9, L 22)</i>	
Student 1: La2 (no) do you have sponsorship with other organizations?	
Is it good or no?	Con C
Student 2: I think we	R
Student 3: I (the) question shouldn't be like this?	R

#### 4.1.3. Comprehension checks

Comprehension checks (4 utterances, 0.11%, as indicated in Table 4.1) are the least used which is similar to Jespon and Cho's results (Table 4.2). In the example provided in Table 4.5, Student 1 asked

for a clarification using L1 and received responses from two students (Students 2 and 3) using codeswitching and then Student 3 checked if Student 1 understood their explanation using "clear?".

Table 4.5

**An Example of a Comprehension Check**

Utterances (T#12, L152)	Codes
Student 1: hal2 n7na lezm n7ky 3n el NGO? (Now should we talk about the NGO?) Walla (or) we are the NGO?	L1  L2
Student 2: we are in the NGO bas bdna n7ky 3na hye. (but we should talk about it)	C/S
Student 3: N7na we're presenting the NGO lin7na 3m n3mla. (that we're doing)	C/S
Student 2: clear?	Com C
Student 1: Okay, so basically bdna nsht8l sh8el el NGO bl zabt....	RR in L1

**4.1.4. Self-Repetition**

In our data, the number of self-repetitions is 35 utterances which equals 1 % (Table 4.1). This percentage is higher than the percentage of comprehension checks and other repetitions but lower than that of clarification requests and confirmation checks. When compared to similar studies (Table 4.2), it aligns with the findings of

Jepson (excluding other repetition). In our study, self-repetitions represented the process of thinking and forming utterances out loud when students conversed with each other or with their teacher. Additionally, some students produced an output in their L1 or C/S and then repeated it again in L2 after remembering that they had to speak English (Table 4.6).

Table 4.6

**An Examples of a Self-Repetition**

Utterances	Codes
<i>Self-repetition of an utterance in L2 after producing it first in L1 (T#1, L 156).</i>	
Student (chat): 3melt (I did) LOGO I did the logo*	c/s self-repetition of the previous utterance but in L2

**4.1.5. Other-repetition**

Other-repetition is the second least used category in our study and consist only 10 utterances (0.29%, Table 4.1) of total

utterances. Other-repetitions were mainly used to show a speaker's understanding of a previous message (Table 4.7).

Table 4.7

**Examples of Other Repetition from this Study**

Utterances	Codes
(T#3, L 282) Student 1: Each person let him take his slide, I think, right? Student 2: It doesn't matter. Student 1: OK it doesn't matter.	Con C R Other-repetition

**4.2. Routines of Varonis and Gass**

The analysis of the discourse of the participants in this study showed the

presence of Varonis and Gass's routines in Webex mediated group work. An example is provided in Table 4.8.

Table 4.8

**Negotiation Routines in Webex Mediated Group Work**

Utterances (T#8, L 120-129)	Codes
Student 1: our idea jeye mn (comes from) special needs	L2: T: trigger
Student 2: so we're talking about special needs	L2: indicator (I): other repetition
Student 4: yes	L2: R1: acknowledgement
Student 2: Ok	L2: RR1
Student 3: eh eno (yes) special needs eno (it's like) in general b (in) their education, daily life, eno kif (it's how) they interact eno ehna ka (we as an) NGO we have to write.	L2: R2: expansion L2: R3: expansion L2: R4 L2: R 5
Student 4: yes akid (sure)	c/s
Student 2: ok then we have to merge the idea in a possible way	L2: RR2 L2: RR3

The comparison between the findings of our study and Smith's text chats showed similarities and differences in the frequency as well as patterns of negotiated interactions. In Smith's study, negotiations comprised one third (30%) of the students' total turns while in our study the percentage is lower (10.8%, Table 4.1). This could be because students in our study switched to their L1 to negotiate. Furthermore, in Smith's text chats, messages were on the screen the whole time and were responded to even at a later time, unlike audio-calls where responses can go unnoticed especially with the presence of internet connection problems.

Regarding the patterns of negotiations, the presence of RR in most negotiation routines is similar to Smith's study. Smith related this feature to the nature of a computer-mediated interaction in which learners feel the need to explicitly indicate

the resolution of a non-understanding or try to get more information by producing more indicators of non-understanding. On the other hand, our study indicates that interaction in small groups is more dynamic than dyads (in Smith's study) since the speaker receives input from more than one source.

**L1 as a Part of Negotiations**

The data show that students engaged in Webex-mediated group work used L1 excessively and led to decreased negotiations in L2 which is compatible with the results of Yanguas [18] on learners of Spanish . Students switched back to their native language for 33.99% of the time to ask for clarifications, to answer their peers' clarification requests, and on some occasions, to translate an utterance they produced in English. An example of an instance where L1 was used as part of a negotiation routine is provided in Table 4.9.

Table 4.9

**Use of L1 as a part of a Negotiation Routine (T#4, L 17-19)**

L1 as a part of a negotiation (T#4, L 17-19).	
Student 1: Mafhmet awal slide sho hya (I didn't understand, what is the first slide about)?	Clarification request in Arabic
Student 2: A question, questionnaire to ask the class.	R
Student 1: Oh ok.	RR

## 5. Conclusion

Webex-mediated group work activities in this study provided students with ample opportunities to produce output in the target language and negotiate meaning. Students used clarification requests, comprehension checks, confirmation checks, self-

repetition, and other routines to resolve instances of non-understanding and to keep the conversation going. Nevertheless, output analysis exposed the influence of a shared native language (Arabic) and how it reduced the amount of L2 output as well as negotiation in the target language.

### Список источников

1. *Alfares N.* Benefits and difficulties of learning in group work in EFL classes in Saudi Arabia // *English Language Teaching*. 2017. Vol. 10, Issue 7. P. 247–256. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v10n7p247>
2. *Cho H. J.* Negotiation of meaning in synchronous computer-mediated communication in relation to task types: Doctoral dissertation. Indiana University; ProQuest Dissertations Publishing, 2011. 156 p.
3. *Costley J., Lange C.* The moderating effects of group work on the relationship between motivation and cognitive load // *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2018. Vol. 19, Issue 1. P. 68–90. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i1.3325>
4. *Demo D. A.* Discourse analysis for language teachers [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456672.pdf> (дата обращения: 10.10.2021).
5. *Jepson K.* Conversations-and negotiated interaction-in text and voice chat rooms // *Language Learning & Technology*. 2005. Vol. 9, Issue 3. P. 79–98.
6. *Liu S. H.* Text-based negotiated interaction of NNS-NNS and NNS-NS dyads on Facebook // *ReCALL*. 2017. Vol. 29, Issue 3. P. 294–312. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344017000143>
7. *Long M. H.* Input, interaction, and second-language acquisition // *Annals of the New York Academy of Sciences* 1981. Vol. 379. P. 259–278. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>
8. *Long M., Porter P.* Group work, interlanguage talk, and second language acquisition // *TESOL Quarterly*. 1985. Vol. 19, Issue 2. P. 207–228. DOI: <https://doi.org/10.2307/3586827>
9. *Moradi A., Farvardin M. T.* Negotiation of meaning by mixed-proficiency dyads in face-to-face and synchronous computer-mediated communication // *TESOL Journal*. 2019. Vol. 11, Issue 1. P. 514–534. DOI : <https://doi.org/10.1002/tesj.446>
10. *Rouhshad A., Wigglesworth G., Storch N.* The nature of negotiations in face-to-face versus computer-mediated communication in pair interactions // *Language Teaching Research*. 2016. Vol. 20, Issue 4. P. 514–534. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168815584455>
11. *Smith B.* Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model // *The Modern Language Journal*. 2003. Vol. 87, Issue 1. P. 38–57. DOI: <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00177>
12. *Suzuki W.* Negotiation of Meaning Versus Negotiation of Form [Электронный ресурс]. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118784235.eelt0085> (дата обращения: 10.10.2021).
13. *Swain M.* Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development // *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985. 464 p.
14. *Thoms J. J.* Classroom discourse in foreign language classrooms: A review of the literature // *Foreign Language Annals*. 2012. Vol. 45, Issue 1. P. 8–27. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01177.x>
15. *Van der Zwaard R., Bannink A.* Negotiation of meaning in digital L2 learning interaction: Task design versus task performance // *TESOL Quarterly*. 2020. Vol. 54, Issue 1. P. 56–89. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.537>

16. *Varonis E., Gass S.* Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning // *Applied Linguistics*. 1985. Vol. 6. P. 71–90.

17. *Yanguas I., Bergin T.* Focus on form in task-based L2 oral computer-mediated communication // *Language Learning & Technology*. 2018. Vol. 22, Issue 3. P. 65–81. DOI: <https://doi.org/10125/44657>

18. *Yanguas I.* L1 vs L2 synchronous text-based interaction in computer-mediated L2 writing // *System*. 2020. Vol. 88. P. 102–169. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102169>

### **Информация об авторе**

**Захра Сахйон** – магистр в области преподавания английского языка кафедры английского языка и литературы, Баламандский университет, Ливан

### **Information about the Author**

**Zahraa Hussein Sahyoun** – Master of Arts in English Language Teaching of the Department of English Language and Literature, University of Balamand, Al Koura Campus, Lebanon

*Статья поступила в редакцию 11.09.2021; одобрена после рецензирования 22.09.2021; принята к публикации 01.10.2021.*

*The article was submitted 11.09.2021; approved after reviewing 22.09.2021; accepted for publication 01.10.2021.*



Научная статья

УДК 37.022

## Компетентностный подход в обучении иностранному языку в вузе

*Светлана Юрьевна Берсанова*

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, svetochkina@list.ru

*Аннотация.* В статье проводится анализ компетентностного подхода в образовании. Анализируются ключевые понятия «компетенция» и «компетентность». Дается характеристика сущности компетентностного подхода в образовании, основным этапам его становления, условиям его реализации. Выделяются и анализируются виды компетенции, дается характеристика ключевым, базовым и специальным компетенциям. Характеризуется компетентностный подход в обучении иностранным языкам, рассматриваются компетенции, формируемые в парадигме этого подхода.

*Ключевые слова:* компетенция, компетентность, компетентностный подход в образовании, ключевые компетенции, формирование профессиональной компетентности, образовательный процесс

Original article

## Competence-based approach to teaching foreign languages at the university

*Svetlana U. Bersanova*

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, svetochkina@list.ru

*Abstract.* The paper analyzes the competence-based approach to education and its key terms “competence” and “competency”. It describes the contents of competence-based approach in education, the main stages of its formation, conditions of its realization. It describes and analyzes the types of competencies, gives the characteristic of key, basic and special competencies. The competence-based approach to teaching foreign languages is characterized, the competencies formed in the paradigm of this approach are considered.

*Keywords:* competence, competency, the competence-based approach to education, key competences, professional competence organization, educational process

В связи с глобальными изменениями последних десятилетий во всех областях человеческой деятельности понятие «знания – умения – навыки» перестало удовлетворять изменившимся образовательным парадигмам как в мире, так и в России. Сегодня перед высшими и профессиональными учебными заведениями стоит задача по формированию ключевых компетенций, а компетентностный подход в образовании является ведущим.

Несмотря на то, что тема статьи является одной из наиболее освещаемых

в педагогических кругах, она не теряет своей актуальности и активно разрабатывается в научной литературе, где до сих пор можно встретить подмену понятий, имеющих отношение к этой тематике. Целью статьи является подробное рассмотрение компетентностного подхода в обучении иностранным языкам, а также разграничение основных понятий, входящих в состав этого принципа обучения.

Понятие «компетенции» впервые начали использовать в США в 1960-е гг. В этой стране стали применяться ком-

петентностные модели обучения для подготовки конкурентноспособных специалистов различных областей деятельности. Термин «компетенции» активно использовался в проектах государственных образовательных стандартов еще до подписания Россией Болонских соглашений. Е. А. Стерлигова говорит о Лиссабонской конвенции 1997 г., выдвигающую требования выработать общепринятые критерии признания результатов образования. Подобные критерии начали разрабатываться позднее в ходе Болонского процесса, и эта новая методология получила название компетентностного подхода [13, с. 68]. Чтобы раскрыть сущность этого подхода в образовании, рассмотрим и разграничим понятия «компетенция» и «компетентность».

В современных научных работах отсутствует общепринятое понимание термина «компетенция». А. В. Хуторской определяет ее как «совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков и опыта деятельности учащегося по отношению к реальной действительности, специально включенных в состав образовательных областей и учебных предметов, необходимых для осуществления лично и социально-значимой продуктивной деятельности» [14, с. 54–61]. Понятие «компетенции» шире, чем понятие «знания, умения, навыки» и включает в себя когнитивную, мотивационную, эстетическую и поведенческую составляющие.

И. А. Зимняя под компетенциями понимает некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, алгоритмы действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека [2, с. 34–42].

Компетенция по Р. П. Мильруду – это «соответствие предъявляемым требованиям, установленным критериям

и стандартам в определенных областях деятельности и при решении определенного типа задач, обладание необходимыми активными знаниями, способность уверенно добиваться результатов и владеть ситуацией» [8, с. 20–26].

Понятие «компетенция» трактуется по-разному. Тем не менее, в основе всех определений, представленных выше, лежит комплекс знаний, умений, личностных качеств, опыта учащихся, при конкретизации которых, в ходе изучения какой-либо дисциплины, развиваются отдельные компетенции. Педагоги-исследователи рассматривают компетенцию в парадигме лично-ориентированного образования и успешной профессиональной деятельности.

Среди большого разнообразия компетенций ученые выделяют ключевые. Рассмотрим сущность этого понятия. Д. А. Иванов к ключевым компетенциям относит «наиболее общие способности и умения, позволяющие человеку понимать ситуацию и достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества» [3, с. 8]. А. Ю. Петров и О. Н. Губарева определяют ключевые компетенции как комплекс образовательных достижений будущего специалиста, который характеризуется устойчивостью позитивных мотивов и основан на опыте профессионально ориентированной деятельности. Они полагают, что ключевые компетенции должны стать «стержнем» по отношению ко множеству возможных компетенций [10, с. 36–41]. Такие компетенции характеризуются универсальностью и охватывают профессиональные и надпрофессиональные результаты образования. Такими компетенциями необходимо овладеть каждому выпускнику профессиональных образовательных учреждений, каждому члену общества, так как они по своей сути являются основным проявлением жизни человека в современном обществе.

Помимо ключевых компетенций, исследователи (А. Н. Печников, А. В. Прензов) выделяют специальные, формируемые в ограниченной предметной области учебной дисциплины и отражающие ее требования. В. Д. Симоненко определяет понятие специальные компетенции как владение деятельностью на высоком профессиональном уровне, включающее наличие специальных знаний и умение применить их на практике [9, с. 89]. Н. Ф. Радионова говорит, что специальные компетенции отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности [5, с. 46]. Также в структуре компетенций, выделяются базовые компетенции, отражающие специфику профессиональной деятельности.

Совместно с понятием «компетенция» широко используется и понятие «компетентность». Зачастую, как в научных статьях, так и в официальной документации, происходит подмена одного термина другим. В связи с этим в научной литературе разграничению этих дефиниций уделяется большое внимание.

И. А. Зимняя определяет компетентность как прижизненно формируемое, этносоциокультурно обусловленное, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное интегративное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом [2, с. 16–31]. По сути, компетентность представляет собой овладение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [11, с. 9]. То есть компетентности формируются на базе компетенций (целей образования) и являются результатами образовательного процесса.

Компетентность, формируемая в процессе обучения в вузе, рассматривается как способность осуществлять профессионально направленную деятельность на основе знаний, опыта, ценностей, склонностей [1, с. 27]. Выпускник вуза должен обладать профессиональной компетентностью, включающей в себя ключевые, специальные и базовые компетенции, о которых было сказано выше.

Достижение основной цели обучения в вузе – формирования профессиональной компетентности – происходит в рамках компетентностного подхода. Изучению этой новой образовательной парадигмы посвящены труды таких ученых-исследователей, как И. А. Зимняя, О. Е. Лебедев, Р. П. Мильруда, А. В. Хуторской, Е. А. Стерлигова, И. Д. Фруман, Б. Д. Эльконин и др.

Рассмотрим сущность этого образовательного подхода. Р. П. Мильруд понимает его как метод обучения, который направлен на развитие у учащихся способностей решать профессиональные задачи в соответствии с требованиями к личностным качествам: способность искать, анализировать, отбирать и обрабатывать полученные сведения, передавать необходимую информацию; владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работать в группе; владение механизмами планирования, анализа, самооценки собственной деятельности в нестандартных ситуациях или в условиях неопределенности; владение методами и приемами решения возникших проблем [8, с. 20–26]. О. Е. Лебедев характеризует компетентностный подход как совокупность наиболее общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки результатов образования [6, с. 3–10]. Л. Н. Макарова определяет суть компетентностного подхода как

формирование способности индивида самостоятельно находить и использовать знания в различных ситуациях и сферах жизни, отличных от тех, в которых они приобретены [7, с. 47].

Проанализировав представления различных ученых о сути компетентностного подхода, мы определим это понятие как образовательную парадигму, формирующую компетенции для дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности с опорой на личные знания и опыт.

А. В. Хуторской выделяет следующие условия реализации компетентностного подхода в организации образовательного процесса: ориентация на продуктивный характер учебно-познавательной деятельности и развития творческих способностей учащихся, применение адекватных обновленному содержанию форм и методов обучения и воспитания, технологизация и алгоритмизация деятельности, высокий уровень профессионализма преподавателя и управление развитием его профессиональной компетентности [14, с. 54–61]. Компетентностный подход ориентирован не на объем усвоенных знаний, но на образование, результатом которого является умение человека решать возникающие проблемные ситуации [6, с. 3–10].

В России компетентностный подход в образовании был закреплен в Правительственной Программе модернизации российского образования в 2001 г. [12, с. 9]. Необходимость его реализации была обусловлена следующими факторами: внедрение новых ФГОС в образовательный процесс, неэффективность знаниевой парадигмы, связанной с отсутствием у учащихся практических навыков, ориентация образования на формирование ключевых компетенций [13, с. 54–61].

В обучении иностранным языкам, особенно на языковых специальностях в вузах, компетентностный под-

ход начал применяться в 1970–1990 гг. [3, с. 34–42]. Если задачей традиционного подхода является усвоение определенного объема знаний по грамматике, лексике языка, страноведению и литературе, то компетентностный подход носит практико-ориентированный характер, способствующий на основе этих знаний формированию необходимых для иноязычного общения компетенций, он направлен на личность студента, на его способности к саморазвитию средствами иностранного языка. Эффективность использования этого подхода отражается во владении иностранным языком, достаточным для его использования в бытовом и профессиональном общении, а также для непрерывного образования в течение жизни.

О. Н. Исаева выделяет три основные компетенции, формирование которых происходит при обучении иностранным языкам в парадигме компетентностного подхода: лингвистическую, коммуникативную и межкультурную. Лингвистическая компетенция формирует знания о системе языка, его правилах, а также способность с помощью этих знаний понимать и правильно интерпретировать мысли другого человека, выраженные на иностранном языке. Коммуникативная компетенция дает возможность учащимся осуществлять межличностное общение на иностранном языке с представителями разных языковых и культурных сообществ, в тесной взаимосвязи с межкультурной компетенцией как способностью личности успешно контактировать с представителями разных культур [4, с. 16–20]. Лингвистическая компетенция относится к базовым, а коммуникативная – к ключевым. Все они входят в состав профессиональной компетентности лингвистов-переводчиков, формируемой в процессе обучения на языковом факультете вуза.

Таким образом, компетентностный подход к обучению иностранным язы-

кам в вузе является сегодня одним из перспективных направлений развития образования. В рамках этого подхода происходит формирование ключевых, базовых и специальных компетенций, необходимых студентам для последующей межкультурной коммуникации. Его

применение повышает готовность к будущей профессиональной деятельности, помогает устранить разрыв между образованием и современными реалиями жизни.

#### Список источников

1. Андриенко А. С. Компетентный подход к обучению иностранному языку в системе профессиональной подготовки студентов неязыкового вуза: монография. Чебоксары, 2017. 96 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
3. Иванов Д. А. Компетентности и компетентный подход в современном образовании. М.: Чистые пруды, 2007. 320 с.
4. Исаева О. Н. Компетентный подход в реализации деятельности кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений РГУ имени С. А. Есенина при обучении иностранным языкам // Концепт. 2014. № 8. С. 16–20.
5. Козырев В. А. Компетентный подход в педагогическом образовании / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой. СПб.: Изд-во РГПУ, 2004. 391 с.
6. Лебедев О. Е. Компетентный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–10.
7. Макарова Л. Н., Шаршов И. А. Повышение квалификации преподавателя высшей школы: саморазвитие и компетентность // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 2. С. 43–52.
8. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка // Иностранный язык в школе. 2004. № 7. С. 20–26.
9. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. Брянск: БГУ, 2003. 174 с.
10. Петров А. Ю., Губарева О. Н. Сущность ключевых компетенций в допрофессиональном и профессиональном образовании // Педагогика высшей школы. 2011. № 5. С. 36–41.
11. Сергеев Г. А. Компетентность и компетенции в образовании. Владимир: Изд-во Владимирского государственного университета, 2010. 258 с.
12. Стратегия РФ в области развития образования на период до 2010 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/> (дата обращения: 14.01.2022).
13. Стерлигова Е. А. История компетентного подхода. М., 2005. 68 с.
14. Хуторской А. В. Методологические основания применения компетентного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 85–91.

#### Информация об авторе

**С. Ю. Берсанова** – старший преподаватель кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет

#### Information about the Author

**S. U. Bersanova** – Senior Lecturer of the Department of Chinese Language, Novosibirsk State Pedagogical University

*Статья поступила в редакцию 08.02.2022; одобрена после рецензирования 22.02.2022; принята к публикации 01.03.2022.*

*The article was submitted 08.02.2022; approved after reviewing 22.02.2022; accepted for publication 01.03.2022.*



Обзорная статья

УДК 372.016:811.111\*40

## Профессиональная переводческая компетентность: содержание и структура

*Инна Валерьевна Лисица*

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, foxinna@mail.ru

*Аннотация.* В статье рассматривается содержание и структура профессиональной переводческой компетентности. Компонентная структура компетенций переводчика является открытой многоуровневой системой, однако в ней можно выстроить определенную иерархию, опираясь на ФГОС ВО для программ бакалавриата и профессиональный стандарт «Специалист в области перевода». В основе находятся универсальные компетенции, к которым можно отнести гибкие навыки и личностные качества выпускника, социальную компетенцию в широком ее понимании. Общепрофессиональные компетенции будущего переводчика включают языковую компетенцию, межкультурную коммуникативную компетенцию, социокультурную компетенцию и ИКТ-компетенцию. Профессиональные компетенции переводчика объединяют собственно переводческую компетенцию, дискурсивную компетенцию, интерпретационную компетенцию и технологическую компетенцию.

*Ключевые слова:* переводческая компетентность, языковая компетенция, коммуникативная компетенция, дискурсивная компетенция, социокультурная компетенция, ИКТ-компетенция, интерпретационная компетенция, технологическая компетенция

Review article

## Professional translation competence: content and structure

*Inna V. Lisitsa*

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, foxinna@mail.ru

*Abstract.* The paper discusses the content and structure of professional translation competence. The component structure of the translation competence is an open multi-level system; however, a certain hierarchy can be established, based on the Federal State Educational Standard for Bachelor's Degree programs and the Professional Standard "Specialist in Translation". It includes universal competencies, such as soft skills and personal qualities of a graduate and social competence in its broad sense. The general professional competencies of the future translator include language competence, intercultural communicative competence, socio-cultural competence and ICT competence. The professional competencies of a translator include translation competence, discursive competence, interpretative competence and technological competence.

*Keywords:* translation competence, language competence, communicative competence, discursive competence, socio-cultural competence, ICT competence, interpretive competence, technological competence

Компонентная структура компетенций переводчика, их содержание и подходы к формированию и совершенствованию до сих пор являются предметом научных дискуссий, что определяет актуальность этой работы. Решение вопросов, связанных с определением про-

фессиональной компетентности лингвиста-переводчика, требует обращения к основному нормативному документу: Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования для программ бакалавриата по направлению подготовки 45.03.02

Лингвистика, утвержденному 12 августа 2020 г. [17], в котором представлен ряд универсальных и общепрофессиональных компетенций, успешное формирование которых является обязательным условием освоения программы бакалавриата. Эти требования отвечают высоким вызовам современности, и перед высшей школой стоит задача сформировать профессиональную компетентность будущего специалиста, которая позволит ему выдержать конкуренцию на рынке труда.

Установленные ФГОС ВО компетенции выпускника делятся на три блока: универсальные (УК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК), при этом последние должны определяться реализующей программой бакалавриата организацией самостоятельно на основе соответствующих профессиональных стандартов.

В блоке универсальных компетенций (УК-1 – УК-11) обозначены такие категории, как коммуникация и критическое мышление, межкультурное взаимодействие и командная работа, экономическая культура и гражданская позиция. Непосредственное отношение к профессиональной деятельности переводчика имеют УК-1 и УК-4, в то время как остальные являются актуальными для выпускника независимо от выбранного профиля – педагогического или переводческого. Компетенции этой группы можно отнести к гибким/мягким навыкам (от англ. *soft skills*), связанных с личностными характеристиками (самоорганизация и саморазвитие, лидерство, системное мышление) [1].

В блоке общепрофессиональных компетенций (ОПК-1 – ОПК-5) можно выделить категорию определенных умений, связанных непосредственно с лингвистическими знаниями о закономерностях функционирования изучаемого иностранного языка, о формах межкультурного взаимодействия

в общей и профессиональной сферах общения. Отдельное внимание уделяется ИКТ-компетенции будущего переводчика.

Блок профессиональных компетенций организация определяет самостоятельно, руководствуясь профессиональным стандартом «Специалист в области перевода» [15] на основе следующих обобщенных трудовых функций: неспециализированный перевод, профессионально ориентированный перевод, управление качеством перевода.

Представленный в данном стандарте комплекс трудовых действий и необходимых для этого умений и знаний позволяет прийти к выводу, что профессиональная компетентность переводчика – это многоаспектное понятие.

Для его детального рассмотрения Я. Б. Емельянова использует положения концепции мультикомпетенции В. Кука и модели коммуникативной языковой способности Л. Ф. Бахмана и предлагает модель, которая включает мультилингвокультурную систему (лингвокультурные компетенции и контрастно-интегрирующая компетенция), стратегическую компетенцию (навыки выполнения профессиональной деятельности) и психофизиологический компонент (личностные характеристики). Важным условием автор также считает контекст/ситуацию функционирования этой модели [8, с. 85].

Следует отметить, что переводческая компетентность традиционно рассматривается как многомерное целое, варьируются составляющие компоненты и интерпретация внутрисистемных связей. Так, В. Н. Комиссаров считал переводчика особой языковой личностью с рядом отличий от личности «непереводческой». К этим отличиям автор относил языковую, текстообразующую, коммуникативную, техническую компетенции и определенные личностные характеристики [10, с. 332–336].

Согласно позиции Н. Н. Гавриленко, в основе профессиональной компетентности лингвиста-переводчика находится межкультурная коммуникативная компетентность, необходимым дополнением к которой выступает специальная компетентность, включающая базовую, предметную, дискурсивную, социокультурную, стратегическую, технологическую, информационную компетентности переводчика [5, с. 119–121].

Содержание переводческой компетентности будет определять методологические подходы к обучению переводу в высших учебных заведениях. Н. Н. Гавриленко подчеркивает, что дидактика переводческой деятельности – это открытая система, при этом лингводидактика выступает здесь как составной элемент со своими специфическими чертами. Компетентностный подход к дидактике переводческой деятельности «характеризуется личностным, деятельностным и социокультурным аспектами, что позволяет сформировать у будущего переводчика профессиональную компетентность» [6, с. 82].

Результаты исследований М. Е. Коровкиной и соавторов [12], разработавших универсальную модель профессиональных переводческих компетенций, которая структурирована в соответствии с трехуровневой организацией вторичной языковой личности, коррелируют с моделью, представленной в работах Н. Н. Гавриленко. Согласно позиции соавторов, представленная модель имеет непосредственную практическую значимость при обучении переводу в системе высшего образования.

Первый блок модели включает коммуникативную компетенцию, функционирующую на вербально-семантическом уровне и сочетающую в себе лингвистический (языковой) и прагматический (дейктический, дискурсивный, социокультурный) аспекты.

Интересно заметить, что ряд исследователей разграничивают понятия языковой и коммуникативной компетенции. Так, Л. И. Корнеева и А. А. Лузганова под языковой компетенцией подразумевают владение системой лингвистических знаний о строе изучаемого языка, способность свободно выражать мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства, и «владение основными способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания» [11, с. 118]. Межкультурная компетенция, по мнению этих авторов, включает владение нормами поведения, готовность использовать определенные модели социальных ситуаций и интеракционные знания, которые позволят осуществлять общение между представителями различных культур и социумов [11, с. 120].

Экстралингвистическая компетенция (концептуальный тезаурус) входит во второй блок модели М. Е. Коровкиной и соавторов, он состоит из межкультурной и предметной компетенций, а также фоновых знаний разнообразных предметных областей. Значимым элементом этого блока выступают знания терминологического аппарата определенной отраслевой сферы, что будет способствовать формированию переводческих компетенций в сфере профессионально-ориентированного перевода.

Третий блок модели (специальная компетенция) связан с когнитивными способностями личности к переключению языковых кодов, логическим выводам, к применению определенных переводческих трансформаций и приемов [12, с. 71–73].

В работах последних лет особое внимание уделяется рассмотрению дискурсивной компетенции как неотъемлемой части профессиональной компетентности лингвиста-переводчика. Дискурсивная компетенция трактуется как способ-

ность понимать специфику различных жанров/типов иноязычного дискурса и создавать определенные жанры/типы профессионального иноязычного устного и письменного дискурса [7; 9; 14].

Согласно позиции Л. П. Тарнаевой, дискурсивная компетенция переводчика реализуется в адекватной передаче композиционно-смысловой целостности исходного текста, в понимании изначальной интенции авторского замысла, в передаче риторических стратегий с учетом национально-культурной специфики контактирующих дискурсов, в корректной трансляции смыслов, заложенных в языковых единицах и стилистических приемах, реализующих разноплановое содержание исходного текста [16, с. 382].

Необходимость сохранения авторских интернациональных смыслов подчеркивается в исследованиях И. А. Везнер и И. В. Лисица [3; 4; 13]. Авторы используют метод прототипического моделирования семантики англоязычной грамматической формы в процессе формирования дискурсивной компетенции будущих переводчиков. Этот метод позволяет выявлять когнитивно-доминантные признаки определенной грамматической формы в различных типах дискурса как в процессе ее прототипического, так и непрототипического употребления.

Проведенное исследование позволило авторам прийти к выводу о том, что межъязыковая дискурсивная деятельность будущего переводчика предполагает знание не только системных свойств языков, но и дискурсивной природы их лексико-грамматических средств, что является определяющим фактором полноценной трансвербализации иноязычного содержания. На этапе дискурсивно-интерпретационной деятельности переводчику необходимо уметь реконструировать предшествующие ситуации речеупотребления

грамматической формы, чтобы впоследствии интерпретировать приобретаемые ею контекстуальные признаки в новых ситуациях речеупотребления для их вербализации в принимающей лингвокультуре [4, с. 36].

Наличие определенных параметров позволяет И. А. Везнер разграничить понятия «перевод» и «трансвербализация» 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 [2, с. 15–16].

Таким образом, проведенный анализ позволяет прийти к следующим выводам. Профессиональная компетентность выпускника, успешно освоившего программу бакалавриата по профилю подготовки «Перевод и переводоведение», имеет многокомпонентную структуру, в основе которой будут лежать *универсальные компетенции*, а именно гибкие навыки и личностные качества (системное и критическое мышление, самоорганизация и здоровьесбережение, саморазвитие и неприятие коррупционного поведения). К этой группе компетенций можно отнести и социальную компетенцию переводчика в широком ее понимании, которая будет включать умение работать в команде и лидерство, инклюзивную компетенцию, финансовую грамотность и понимание социально-исторического контекста межкультурного разнообразия общества.

*Общепрофессиональные компетенции* будущего переводчика включают языковую компетенцию (лингвистические знания о строе родного и иностранных языков), межкультурную коммуникативную компетенцию (роль медиатора в межкультурном взаимодействии в разных формах его проявления),

социокультурную компетенцию (переводческая этика и этикет, широкие фоновые знания), ИКТ-компетенцию.

Профессиональные компетенции переводчика можно разделить на: собственно переводческую компетенцию (совокупность теоретических знаний и профессиональных практических умений), дискурсивную компетенцию (владение жанровой спецификой и приемами ее сохранения в процессе передачи на другой язык), интерпретационную компетенцию (анализ авторских интенций и понимание контекста), технологическую компетенцию (использо-

вание программно-аппаратных средств автоматизации процесса перевода).

Не вызывает сомнений тот факт, что представленная система переводческих компетенций является открытой структурой, может видоизменяться и дополняться с развитием как теоретических положений переводоведения, так и созданием или совершенствованием технологий машинного перевода. Тем не менее, именно на формирование и совершенствование этих компетенций должен быть направлен процесс обучения переводческой деятельности на программах бакалавриата.

#### Список источников

1. Баграмова Н. В., Ванягина М. Р. Роль и место гибких навыков (soft skills) в процессе обучения иностранным языкам // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник научных трудов. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. Т. 16, № 1. С. 106–113.
2. Везнер И. А. К вопросу о разграничении понятий перевод и трансвербализация // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник научных трудов. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. Т. 16, № 1. С. 14–22.
3. Везнер И. А., Лисица И. В. Лингводидактический аспект трансвербализации семантики каузативной конструкции have something done // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 3. С. 7–19.
4. Везнер И. А., Лисица И. В. Трансвербализация непрототипической каузативной семантики в аспекте формирования дискурсивной компетенции будущих переводчиков // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6 (91). С. 33–37.
5. Гавриленко Н. Н. Методика реализации компетентного подхода при обучении переводу // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. Вып. 14 (725). С. 113–127.
6. Гавриленко Н. Н. Методологические подходы к обучению переводу в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки, 2021. Вып. 1 (838). С. 75–86.
7. Горбунов А. Г. Синергетический аспект формирования дискурсивной иноязычной компетенции будущих бакалавров неязыковых направлений подготовки // Самарский научный вестник. 2016. № 4 (17). С. 69–174.
8. Емельянова Я. Б. Концепция мультикомпетенции переводчика // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 8 (161). С. 82–87.
9. Коваленко Н. А. Место и содержание дискурсивной компетенции в структуре коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку посредством учебного форума // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2018. Вып. 4. С. 278–285.
10. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учебное пособие. М.: ЭТС, 2002. 424 с.
11. Корнеева Л. И., Лузганова А. А. Компоненты и содержание иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности лингвистов-переводчиков в области международных отношений // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2021. № 3. С. 115–125.

12. *Коровкина М. Е., Семёнов А. Л., Ершов В. И.* Компетентностный подход к переводу специальных текстов // Филологические науки в МГИМО. 2020. № 2 (22). С. 69–75.

13. *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.

14. *Мощанская Е. Ю.* Дискурсивная компетенция устного переводчика // Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы: сборник научных трудов. М.: РУДН, 2018. С. 185–195.

15. Специалист в области перевода. Профессиональный стандарт [Электронный ресурс]. URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru> (дата обращения: 01.02.2022).

16. *Тарнаева Л. П.* Формирование дискурсивной компетенции переводчика в сфере профессионального общения на основе дискурс-анализа // Переводческий дискурс: Междисциплинарный подход: материалы III международной научно-практической конференции. Симферополь: Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского, 2019. С. 381–386.

17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 01.02.2022).

### Информация об авторе

**И. В. Лисица** – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, 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, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8899-9423>

*Статья поступила в редакцию 28.02.2022; одобрена после рецензирования 03.03.2022; принята к публикации 04.03.2022.*

*The article was submitted 28.02.2022; approved after reviewing 03.03.2022; accepted for publication 04.03.2022.*



Методическая статья

УДК 371.322

## **Моделирование уроков грамматики китайского языка на основе организации самостоятельной работы студентов на среднем этапе обучения в высшем учебном заведении**

*Ксения Витальевна Раубо*

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, ksraubo@gmail.com

*Аннотация.* В статье рассматривается проблематика современного подхода к обучению. Ведущим подходом, на котором основывается ФГОС 3++, является системно-деятельностный подход. Автор предоставляет разработку модели уроков грамматики китайского языка, основанную на организации самостоятельной работы студентов. Модель являет собой образец применения системно-деятельностного подхода в рамках иноязычного обучения. Подчеркивается, что представленная модель может применяться не только для обучения грамматике, но также будет актуальна для работы по другим дисциплинам.

*Ключевые слова:* ФГОС, системно-деятельностный подход, модель урока, моделирование уроков, китайский язык, урок грамматики, самостоятельная работа

Methodical article

## **Modeling of Chinese grammar lessons on the basis of the organization of independent work of students at the middle stage of learning in a higher educational institution**

*Kseniya V. Raubo*

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, ksraubo@gmail.com

*Abstract.* This article considers the problems of the modern approach to learning. The leading approach on which GEF 3++ is based is the system-activity approach. In this article, the author provides the development of a model of Chinese grammar lessons based on the organization of students' independent work. This model is an example of the application of a system-activity approach in the framework of foreign language education. Moreover, the author emphasizes that the model presented by him can be used not only for teaching grammar, but will also be relevant for work in other disciplines.

*Keywords:* GEF, system-activity approach, lesson model, lesson modeling, Chinese language, grammar lesson, independent work

В последние два десятилетия российская система среднего и высшего образования претерпевает серьезные изменения, которые затрагивают напрямую учебный процесс и подходы к обучению. Эти изменения связаны как с необходимостью отвечать современным реалиям, так и важностью адаптации процесса обучения под нужды современных учащихся. Иными словами, те

методы и подходы обучения, которые были эффективны и актуальны во времена СССР и в постсоветский период, уже не могут в должной степени отвечать современным социальным запросам. Таким образом, Министерство просвещения прибегает к изменениям Федерального государственного образовательного стандарта, чтобы отрегулировать систему образования, которая

должна отвечать социальной ситуации, складывающейся в стране.

Целью исследования является разработка современной модели уроков, основанной на самостоятельной работе студентов, что напрямую отвечает запросам ФГОС 3++, который предполагает применение системно-деятельностного подхода в обучении. Разработка модели представляет большую практическую значимость, так как в первую очередь направлена на решение ряда методических проблем, связанных с особенностями обучения современного поколения учащихся.

На текущий момент учителя школ и педагоги высших учебных заведений сталкиваются с такими проблемами обучающихся:

- резкое снижение уровня грамотности;
- малая заинтересованность в изучении художественной литературы;
- низкий уровень интереса к предмету изучения;
- сужение общего кругозора;
- стремительное погружение в социальные сети;
- минимизация живого общения со сверстниками;
- несформированность произвольности поведения;
- неспособность к самостоятельному решению задач открытого типа.

Исходя из вышеперечисленных ключевых социальных проблем современных обучающихся, можно сделать вывод, что система линейного ведения урока, т. е. когда учитель излагает материал, а учащиеся его слушают, более не дееспособна [3].

Главной задачей для современного педагога становится формирование навыка самостоятельного поиска информации, анализа материалов, выдвижения гипотез, рассуждения, аргументирования и вывода умозаключений. То есть у современного учащегося должны

быть сформированы умения, которые позволят ему заниматься самостоятельной работой. В связи с этим актуальным становится применение системно-деятельностного подхода, который позволит сделать процесс обучения более творческим, направленным на самостоятельное приобретение и усвоение знаний [4].

Системно-деятельностный подход позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в рамках универсальных учебных действий [9, с. 154]. Для более эффективного ведения преподавательской деятельности педагогу необходимо изменить саму модель своего урока.

Суть системно-деятельностного подхода заключается в том, что знания более не преподносятся как конечный результат, обучающийся должен активно участвовать в процессе исследования и самостоятельно «добывать» их. Педагог, в свою очередь, должен построить исследовательскую деятельность таким образом, чтобы учащиеся смогли самостоятельно найти решение поставленной проблемы. Для активизации познавательной деятельности на уроках иностранного языка необходимо использовать различные приемы, формы и методы организации учебно-воспитательного процесса.

В условиях обучения будущих педагогов появляется необходимость передачи не только знания иностранного языка, но и непосредственно умения это знание передать учащимся школ. Иными словами, нужно не просто научить владению языком, но и умению обучать ему других. Отсюда применение системно-деятельностного подхода в рамках обучения студентов педагогического направления является самым эффективным и поэтому распространенным способом [6, с. 52]. Обучение китайскому языку предоставляет широкое поле для применения системно-дея-

тельностного подхода. Китайский язык в силу своей отличной от европейских языков системы предполагает большую вовлеченность учащихся в процесс его исследования. Большой объем информации, который кроется в его знаковой системе и синтаксических особенностях, является главной сложностью в работе преподавателя. Не стоит забывать, что любой учитель в первую очередь обычный человек, а человеку свойственно чего-то не знать или забывать ввиду ограниченных возможностей памяти и, порой, времени. Даже специалисты самого высокого класса могут столкнуться со сложностью в объяснении некоторых китайских языковых явлений. Стоит отметить, что подобные проблемы во многом связаны с отличностью терминологии и с исторически сложившимися особенностями методики преподавания китайского языка. Даже в наши дни наблюдается радикальная разница между методикой преподавания китайского языка непосредственно носителями языка и иноязычными педагогами.

Если рассматривать методику преподавания китайского языка в историческом дискурсе, можно отметить, что весь процесс обучения складывался из изучения древних классических текстов, трактования их смысла учителем, переписывания и заучивания. То есть наблюдается отсутствие этапа объяснения и изучения правил, систем и норм. Иными словами, китайцы довольно продолжительное время не задавались вопросом «почему их язык функционирует подобным образом?».

Практика стандартизации и калькирования языковых норм привела к нескольким результатам. Во-первых, долго время существовали два различных типа китайского языка: байхуа – литературный язык, приближенный к разговорному, и вэньянь – язык книжный [10, с. 101]. Во-вторых, вплоть до XIX в.

не было ни одного труда, посвященного грамматическим нормам китайского языка. В 1898 г. господин Ма Цзяньчжун (马建忠) опубликовал свое исследование «Грамматический компендиум господина Ма» (马氏文通), где впервые в истории Китая предложил систему частей речи, систему падежей, систему членов предложения, привел четкий терминологический аппарат для грамматической системы китайского языка [5, с. 33]. Стоит отметить, что исследования господина Ма были построены на сравнении норм китайского и европейских языков. Этот факт становится причиной целой системы проблем и сложностей, так как по большому счету не происходит исследования и пояснения грамматики, но производится калькирование принципов и терминологии, что является попыткой подстроить особенности грамматической системы китайского языка под европейские стандарты. В дальнейшем исследователи китайского языка практиковали свои исследования именно в этом направлении. Стоит отметить, что в современной методике преподавания китайские исследователи уже предпринимают попытку объяснения грамматики собственного языка, но из-за его сложности, изолированной системы, колоссального отличия от европейских языков, способы объяснения грамматики, предоставленные китайскими авторами, зачастую являются непонятными или недостаточными для обучения русскоязычных студентов.

В настоящий момент преподавание китайского языка как иностранного представляет большую сложность, чем преподавание европейских языков. В первую очередь это время и трудозатраты педагога, которому необходимо подготовить учащихся ко встрече с «инопланетным» языком. Иероглифическая система письменности сама по себе вызывает множество вопросов

и непонимание, но в то же время открывает широчайший простор для творческой, исследовательской и познавательной деятельности учащихся. Следом за изучением иероглифов идет изучение основных грамматических принципов, где обучающиеся сталкиваются с проблемой синтаксической и морфологической гибкости китайского языка. Невозможность морфемного изменения на уровне иероглифики привела к серьезной синтаксической подвижности и минимизации морфологической привязанности языковых единиц. Иными словами, одно и то же слово, сохраняя свой целостный внешний иероглифический вид, занимая различные позиции в высказывании, может выступать как любая часть речи, причем значение этой единицы может изменяться в зависимости от морфологической принадлежности. Так, одна и та же лексическая единица, будучи существительным и глаголом, может означать разные понятия, лишь косвенно близкие по смыслу, что в итоге и порождает множество ошибок при переводе и говорении.

В связи с этой особенностью китайского языка весьма полезными бы оказались четкие языковые правила и нормы, к которым бы могли обращаться педагоги при объяснении материала и учащиеся во время самостоятельной работы, но, как было отмечено выше, существующая система правил китайского языка имеет большое количество исключений, что совместно с проблемой недостаточной его изученности вызывает ряд трудностей в его освоении. Более того, с каждым годом китайский язык претерпевает все больше изменений, приобретает еще более гибкий разговорный стиль, отчего уже существующие правила принимают множество исключений, которые, в свою очередь, не сопровождаются строгим нормограмматическим комплексом.

Таким образом, преподавателю не просто следует, а даже необходимо ак-

тивно вовлекать обучающихся в исследовательскую деятельность по предмету. Во-первых, это служит способом формирования критического и исследовательского мышления [8, с. 115]. Во-вторых, слово преподавателя перестает быть «истинной в последней инстанции», что позволит приблизить обучающихся к максимальной самостоятельности в вопросах изучения китайского языка, что является весьма актуальным, поскольку педагог может сопровождать учащегося в его познании лишь в самом начале пути, но язык – это живой, постоянно меняющийся организм, его изучение занимает всю жизнь, а не предложенные стандартом 4–5 лет. Для возможности в дальнейшем работать с языком обучающемуся необходимо сформировать необходимые навыки самостоятельного изучения лексики и грамматики.

Далее на примере проведения занятий у студентов педагогического направления с лингвистическим профилем будет предложена модель обучения грамматике китайского языка, основанная на системно-деятельностном подходе и организации самостоятельной работы обучающихся [7, с. 173].

В первую очередь необходимо отметить, что переход к автономной самостоятельной работе учащихся должен выполняться постепенно, с обязательным введением ее элементов в малом количестве на раннем этапе обучения [2, с. 33]. При этом самостоятельная работа должна быть постоянным элементом, начиная с первых занятий. Таким образом, к среднему этапу обучения (2–3 курсы обучения) у учащихся уже будет в достаточной мере сформированы необходимые навыки для организации следующей модели урока.

Первый этап – подготовительный, представляет собой организационную работу [1, с. 48]. Необходимо четко дать задание для самостоятельной под-

готовки обучающихся. В обязательном порядке учащийся обращается к основному учебному пособию, изучает, анализирует и систематизирует материал, выделяет ряд вопросов. Далее идет работа с дополнительной литературой, которая заранее обозначена преподавателем. Этот факт крайне важен, так как помогает минимизировать количество некачественной информации от некомпетентных авторов. Самостоятельный поиск дополнительной литературы не возбраняется, но, наоборот, поощряется. Однако стоит внимательно подойти к проверке ее достоверности и анализу данных. Именно это является причиной обязательного условия наличия библиографических ссылок при ответе по теме. Обучающийся должен понимать и помнить, откуда была взята та или иная информация в его докладе. После структурного анализа всей изученной информации учащийся приступает к формированию собственного доклада. Это может быть сделано в качестве устного ответа с опорой на презентацию или другие вспомогательные материалы, к которым он прибегает. Важно не ограничивать обучающихся в допустимых формах доклада, а четко обозначить критерии оценивания, такие как доступность и наглядность. Также заранее необходимо указать максимально допустимое время доклада, количество примеров и дополнительных визуальных материалов. Кроме того, необходимо четко обозначать максимально допустимое количество докладов, которые возможно послушать в течение одного занятия. Не стоит занимать все время занятия только докладами, фокус внимания позволяет продуктивно проработать 3–4 доклада за один раз, далее рекомендуется сменить форму деятельности.

Второй этап – презентационный, включает в себя непосредственно сам ответ обучающегося и его обсуждение.

В ходе группового занятия важно не допустить отвлечений от процесса других учащихся. Для этого вводится условие перекрестной критической оценки ответа другими учащимися в группе. Каждый участник должен выделить плюсы и минусы доклада, выразить свое мнение и впечатление, задать вопросы. Для этого в процессе доклада обучающиеся письменно фиксируют свои замечания, что отслеживается педагогом. Поскольку учащиеся в одной группе поначалу часто испытывают дискомфорт от необходимости оценивать труд своего одногруппника, преподавателю стоит для примера разобрать несколько ответов, отмечая сильные и слабые стороны доклада. К примеру, наличие плана доклада является положительной чертой, так как позволяет слушателям сразу понять его ход. Отсутствие грамматических схем в презентации – явная недоработка докладчика, что усложняет восприятие примерного ряда. Цветовое выделение ключевых моментов – полезное прием, но при его чрезмерности теряет свой смысл, так как сбивает фокус внимания. Аналогичной ошибкой является наличие избыточной или неуместной анимации, которая может запутать или отвлечь слушателей от самого доклада. Обязательным требованием является качественный подбор примеров, их четкое и правильное озвучивание. Таким образом, педагог показывает, на что следует обращать внимание, какие недостатки стоит исправить к следующему ответу, и какие элементы стоит попробовать применить другим учащимся. Все замечания фиксируются докладчиком и преподавателем для наблюдения за дальнейшей динамикой.

Третий этап – проверочный, в свою очередь также подразделяется на два ступени: подготовительную и исполнительную. Обучающемуся дается задание на составление материалов для контрольной работы для всей группы.



Оговаривается литература, виды заданий, необходимая лексика. Во время проведения занятия группа выполняет контрольную работу, составлявший работу осуществляет проверку, выставляет оценки. Преподаватель оценивает содержание и качество контрольной работы, осуществляет надзор за проверкой, в результате чего дает оценку деятельности составителя и других обучающихся.

Экспериментальная апробация такой модели урока позволила зафиксировать следующие наблюдения:

1. У обучающихся в достаточной мере сформирован навык самостоятельной работы.

2. Повышается мотивация к процессу изучения и обучения китайскому языку.

3. Снижается уровень дискомфорта во время устных выступлений.

4. Приобретается навык критической оценки информации.

5. Выявляется большой творческий потенциал к презентации знаний.

6. Повышается общий уровень эрудиции и предметного знания.

7. Снижается уровень косноязычия, вырабатывается навык осознанной спонтанной речи.

8. Улучшается уровень владения лингвистическим и методическим терминологическим аппаратом.

9. Снижается страх «синдрома самозванца».

10. Повышается вера в собственные силы и стремление применить свои знания в непосредственной образовательной среде.

Как было отмечено выше, разработанная модель помогает решить ряд проблем, актуальных в процессе обучения современных студентов, что представляет ее эффективным инструментом для работы педагога.

Подводя итог, стоит отметить, что эта модель урока может быть эффективно применена не только на занятиях по грамматике китайского языка, но и по любой другой дисциплине. Задача педагога будет заключаться в том, чтобы планомерно вводить основные элементы такой модели в свои уроки.

#### Список источников

1. *Архангельский С. И.* Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М.: Высшая школа, 1976. 200 с.

2. *Афанасьев В. Г.* Моделирование как метод исследования социальных систем // Системные исследования: Методологические проблемы: ежегодник. М.: Наука, 1982. С. 26–46.

3. *Гуня Р. В.* Моделирование современного урока в условиях федерального государственного образовательного стандарта [Электронный ресурс]. URL: [https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/modelirovanie\\_sovremennogo\\_uroka\\_v\\_usloviyah\\_federa\\_171407.html](https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/modelirovanie_sovremennogo_uroka_v_usloviyah_federa_171407.html) (дата обращения: 27.02.2022).

4. *Еронина Л. В.* Моделирование урока в рамках ФГОС [Электронный ресурс]. URL: <https://push-pravdasch1.edumsko.ru/activity/methodics/post/128964> (дата обращения: 27.02.2022).

5. *Кирюхина Л. В.* Об основных положениях грамматической теории Ма Цзяньжуна // Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура. 2019. № 1. С. 32–36.

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. DOI: <https://10.24412/2712-827X-2020-3-49-56>

7. *Кочергин А. Н.* Моделирование мышления. М.: Политиздат, 1969. 224 с.



8. *Михеев В. И.* Моделирование и методы теории измерений в педагогике: научно-методическое пособие для педагогов-исследователей, математиков, аспирантов и научных работников, занимающихся вопросами методики педагогических исследований. М.: Высшая школа, 1987. 200 с.

9. *Риммар А. И.* Модели планирования урока иностранного языка // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания: материалы Международной научно-практической конференции (г. Минск, 22–23 марта 2018 г.). Минск: БГУ, 2018. С. 153–156.

10. *Яхонтов С. Е.* История языкознания в Китае (I тыс. до н. э. – I тыс. н. э.) // История лингвистических учений. Древний мир. Л.: Наука, 1980. С. 92–109.

### **Информация об авторе**

**К. В. Раубо** – старший преподаватель кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет

### **Information about the Author**

**K. V. Raubo** – Senior Lecturer of the Department of Chinese Language, Novosibirsk State Pedagogical University

*Статья поступила в редакцию 28.02.2022; одобрена после рецензирования 03.03.2022; принята к публикации 04.03.2022.*

*The article was submitted 28.02.2022; approved after reviewing 03.03.2022; accepted for publication 04.03.2022.*

## 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 опирается 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@nsru.ru](mailto:topical-issues@nsru.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.