

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 17, № 1 ♦ 2023

Новосибирск

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 17, № 1 ♦ 2023



Журнал Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков/

Topical issues of philology and methods of foreign language teaching зарегистрирован

Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий

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

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке

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

Учредитель:

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

Главный редактор

Костина Екатерина Алексеевна

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

Заместитель главного редактора

Лисица Инна Валерьевна

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

ISSN 2542-1549

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2023

Все права защищены

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

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

Кретова Лариса Николаевна

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

Мельничук Марина Владимировна

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

Соболева Елена Александровна

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

Тлеужанова Гульназ Кошкимбаевна

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

Томашева Ирина Владимировна

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

Чернобров Алексей Александрович

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

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 16,5. Уч.-изд. л. 13,3.
Тираж 1000 экз. Заказ № 7.
Формат 70×108/16.
Цена свободная.
Дата выхода в свет 01.03.2023
Отпечатано в Издательстве НГПУ.

NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

TOPICAL ISSUES
OF PHILOLOGY AND METHODS
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 17, no. 1 ♦ 2023

Novosibirsk

TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 17, no. 1 ♦ 2023



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

Founder:

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

Editor-in-chief

Ekaterina Alekseevna Kostina

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

Assistant to the Editor-in-chief

Inna Valerievna Lisitsa

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

ISSN 2542-1549

© FSBEI HE “NSPU”, 2023
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*

Larisa Nikolaevna Kretova

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

Marina Vladimirovna Melnichuk

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

Elena Alexandrovna Soboleva

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

Gulnaz Koshkimbayevna Tleuzhanova

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

Irina Vladimirovna Tomasheva

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

Alexey Aleksandrovich Chernobrov

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

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, r. (383)244-03-92

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 16,5. Publisher's sheets: 13,3.
Circulation 1000 issues. Order № 7.
Format 70×108/16
Release date 01.03.2023
Printed in NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

Архипова И. В. (Новосибирск, Россия) Прототипический подход в сфере межкатегориального взаимодействия	9
Влавацкая М. В., Пунина Я. В. (Новосибирск, Россия) Новые паремии с маскулинным маркером в английском языке: комбинаторно-семантический аспект	15
Буженинов А. Э. (Екатеринбург, Россия) Оружейная метафора в англоязычном инвестиционном дискурсе	23
Зензеров В. Н. (Новосибирск, Россия) Английские предложения и высказывания с включенной прямой речью	28
Кретьева Л. Н. (Новосибирск, Россия) Типы пространства в рассказах Э. А. По (семантический и культурологический аспекты)	35
Мухин С. В., Лясникова А. М. (Москва, Россия) Роль подстрочного перевода в становлении ранней фразеологии английского языка	42
Путина О. Н. (Пермь, Россия) Функционирование дискурсивных маркеров <i>on the other hand</i> и <i>for instance</i>	48
Задорова О. А. (Москва, Россия) Коммуникативные стратегии в культурной парадигме	55
Игошина М. К. (Новосибирск, Россия) Субъектно-психологический подход к определению идиостиля поэта (на материале поэзии Д. Паркер).....	61
Смакотина Н. А. (Новосибирск, Россия) Политический дискурс как сфера реализации речевой агрессии в условиях информационной войны	68
Яценко Е. И. (Смоленск, Россия) Образы-эталоны в русской фразеологии.....	75
Носкова С. А., Влавацкая М. В. (Новосибирск, Россия) Этнофолизмы как единицы риторики ненависти в контексте проявления «Cancel Culture».....	83
Уколова А. А., Влавацкая М. В. (Новосибирск, Россия) Проявление речевой манипуляции в выступлении Джо Байдена 6 января 2022 года	91
Вальгер О. А. (Новосибирск, Россия) Нарративная национальная идентичность как история личных действий в глобальных процессах	98

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Игна О. Н. (Томск, Россия) Методическая подготовка учителей иностранных языков в контексте цифровизации образования	104
Степанова М. В. (Москва, Россия) К вопросу о непрерывности развития методической компетенции учителя иностранного языка.....	110
Бобькина И. А., Гумарова Р. И. (Челябинск, Россия) Когнитивно-коммуникативный подход к развитию способности обучающихся вуза к иноязычной устной коммуникации в деловой сфере.....	117
Бородин Т. Л., Пилипенко А. В. (Новосибирск, Россия) Электронный образовательный ресурс Wordwall как инструмент развития лексико-грамматической составляющей языковой компетенции обучающихся на уроках английского языка в 3 классе.....	123

Вьюшкова Л. Н. (Новосибирск, Россия) Культура читателя и культура чтения в лингвистическом образовании.....	131
Хлыстунова Ю. Ю., Ульянова Н. Н. (Новосибирск, Россия) Особенности работы с аутентичными текстами со студентами вузов неязыковых профилей подготовки.....	139
Ревкова Е. А. (Рязань, Россия) Дипломатический этикет в обучении студентов-международников иностранным языкам	145
Маркова А. С. (Смоленск, Россия) Развитие творческого мышления на нетрадиционных уроках английского языка.....	151
Гейнце Л. А. (Москва, Россия) Критериальная система оценивания образовательных результатов по английскому языку в школьном обучении.....	157
Кнуренко В. А. (Новосибирск, Россия) Интерактивные приемы работы с текстом как способ совершенствования читательской компетенции.....	168
Пирогова Н. Г. (Санкт-Петербург, Россия) Использование образовательных технологий на занятиях по иностранному языку	177
Тарасова О. М., Шимичев А. С. (Нижний Новгород, Россия) Развитие профессиональных творческих качеств будущего преподавателя иностранного языка	183

CONTENTS

TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY

Arkhipova I. V. (Novosibirsk, Russia) Prototypical approach in the sphere of intercategory interaction.....	9
Vlavatskaya M. V., Punina Y. V. (Novosibirsk, Russia) New paremias with masculine marker in English: combinatorial and semantic aspect.....	15
Buzheninov A. E. (Yekaterinburg, Russia) Weapon metaphor in English investment discourse	23
Zenzerov V. N. (Novosibirsk, Russia) English sentences and utterances with included direct speech.....	28
Kretova L. N. (Novosibirsk, Russia) Types of space in the short stories of E. A. Poe (semantic and cultural aspects).....	35
Mukhin S. V., Lyasnikova A. M. (Moscow, Russia) Interlinear gloss and origins of the early English phraseology.....	42
Putina O. N. (Perm, Russia) Functioning of discourse markers <i>on the other hand</i> and <i>for instance</i>	48
Zadorova O. A. (Moscow, Russia) Communicative strategies in the cultural paradigm	55
Igoshina M. K. (Novosibirsk, Russia) Subjective-psychological approach to defining the poet's idiosyncrasy (in the context of D. Parker's poetry)	61
Smakotina N. A. (Novosibirsk, Russia) Political discourse as a sphere of verbal aggression manifestation in the context of information war.....	68
Yashchenko E. I. (Smolensk, Russia) Standard images in Russian phraseology.....	75
Noskova S. A., Vlavatskaya M. V. (Novosibirsk, Russia) Ethnophaulisms as lexical units of hate speech within "Cancel Culture" realization.....	83
Ukolova A. A., Vlavatskaya M. V. (Novosibirsk, Russia) Manifestation of speech manipulation in the public speech of Joe Biden on January 6th, 2022.....	91
Valger O. A. (Novosibirsk, Russia) Narrative national identity as a story of personal agency in global processes.....	98

TOPICAL ISSUES OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING

Ignatova O. N. (Tomsk, Russia) Methodological training of foreign language teachers in the context of education digitalization.....	104
Stepanova M. V. (Moscow, Russia) On the issue of continuation of developing methodological competence of a foreign language teacher.....	110
Bobykina I. A., Gumarova R. I. (Chelyabinsk, Russia) Cognitive-communicative approach to the development of the ability of university students to oral business communication in foreign language.....	117
Borodina T. L., Pilipenko A. V. (Novosibirsk, Russia) Electronic educational resource Wordwall as a tool for developing the lexico-grammatical component of students' language competence in English lessons in the 3rd grade.....	123
Vyushkova L. N. (Novosibirsk, Russia) Reader culture and reading culture in linguistic education.....	131
Khlystunova Yu. Yu., Ulianova N. N. (Novosibirsk, Russia) The features of working with authentic texts with the students at universities of non-linguistic training profiles.....	139

Revkova E. A. (Ryazan, Russia) Diplomatic etiquette in teaching foreign languages to international relations students	145
Markova A. S. (Smolensk, Russia) The development of creative thinking at non-traditional English lessons.....	151
Geintse L. A. (Moscow, Russia) Criteria-based system for assessing educational results in English in school education	157
Knurenko V. A. (Novosibirsk, Russia) Interactive text techniques as a way to improve the reader's competence	168
Pirogova N. G. (Saint-Petersburg, Russia) The use of learning technology in the foreign language classroom.....	177
Tarasova O. M., Chimichev A. S. (Nizhny Novgorod, Russia) Development of professional creativity of the future teacher foreign language courses	183

Научная статья

УДК 811.112.2'36+81'36

Прототипический подход в сфере межкатегориального взаимодействия

*Ирина Викторовна Архипова*¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема установления и описания межкатегориальных связей функционально-семантических категорий и субкатегорий таксиса, темпоральности, аспектуальности, итеративности, фазовости.

Прототипический подход, применяемый для рассмотрения межкатегориального взаимодействия вышеназванных категорий и субкатегорий, позволяет констатировать тот факт, что межкатегориальный синкретизм является прототипическим способом взаимодействия нескольких семантических категорий, предполагающим объединение и пересечение ряда грамматических значений и детерминирующим актуализацию различных сопряженных таксисных категориальных ситуаций (темпорально-таксисных, аспектуально-таксисных, темпорально-аспектуально-таксисных, итеративно-таксисных, фазово-таксисных). Ракурс рассмотрения является при этом «центрированным» или «сфокусированным», поскольку в фокусе исследовательского внимания находится функционально-семантическая категория таксиса в контексте реализации ее основной семантической функции, т. е. выражения хронологических значений одновременности и разновременности.

Ключевые слова: прототипический подход, функционально-семантические категории, категориальные ситуации, сопряженные категориальные ситуации, межкатегориальное взаимодействие, межкатегориальный синкретизм, таксис, темпоральность, аспектуальность, итеративность, фазовость.

Для цитирования: Архипова И. В. Прототипический подход в сфере межкатегориального взаимодействия // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 9–14.

Original article

Prototypical approach in the sphere of intercategory interaction

*Irina V. Arkhipova*¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. This article deals with the problem of establishing and describing intercategory relationships of functional-semantic categories and subcategories of the categories of taxis, temporality, aspectuality, iterativeness, phaseness.

The prototype approach used to consider the intercategory interaction of the above categories and subcategories allows us to state the fact that intercategory syncretism is a prototypical way of interaction between several semantic categories, involving the combining and intersection of a number of grammatical values and determining the actualization of various interconnected taxis

categorial situations (temporal-taxis, aspectual -taxis, temporal-aspectual-taxis, iterative-taxis, phase-taxis). At the same time, the perspective of consideration is “centered” or “focused”, since the focus of research attention is on the functional-semantic category of taxis in the context of the implementation of its main semantic function, i. e. expressions of chronological values of simultaneity and non-simultaneity.

Keywords: the prototypical approach, the functional-semantic categories, the categorial situations, the interconnected categorial situations, the intercategory interaction, the intercategory syncretism, taxis, temporality, aspectuality, iterativeness, phaseness.

For citation: Arkhipova I. V. Prototypical approach in the sphere of intercategory interaction. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 9–14. (In Russ.)

Межкатегориальные связи в контексте функционирования различных функционально-семантических категорий являются предметом специального рассмотрения современных отечественных языковедов [1–15]. Проблематика межкатегориального взаимодействия сопряженных функционально-семантических категорий аспектуальности, темпоральности, итеративности находит свое отражение в работах А. В. Бондарко, Ю. А. Пупынина, В. С. Храковского, И. В. Архиповой, Н. Л. Кудиновой, С. В. Шустовой, Е. С. Комиссаровой и др. [1–6; 8–10; 12–15]. Актуальность этого вопроса связана с тем, что «чистых» грамматических значений, свободных в их реализации от межкатегориального взаимодействия, нет [5, с. 85].

В фокусе рассмотрения этой статьи находится вопрос установления межкатегориальных связей сопряженных функционально-семантических категорий, репрезентирующих идею времени. К таким категориям относятся функционально-семантические категории аспектуальности, темпоральности и таксиса.

Если в рамках традиционной грамматики межкатегориальные связи между языковыми явлениями создаются за счет многоярусности средств выражения по отношению к плану содержания, то при функциональном подходе основу взаимодействия элементов разных уровней составляют семантические функции [12, с. 22–23]. Соответственно, ракурс такого рассмотрения и анализа

путей и способов межкатегориального взаимодействия является «центрическим» или «сфокусированным» на категорию таксиса, основной семантической функцией которой является выражение хронологических значений одновременности и разновременности. Категория таксиса выступает при этом как определенный маркер анализируемого семантического пространства, а категориям темпоральности и аспектуальности присуща, в данном случае, так называемая сопутствующая функция, поскольку они выступают как некоторый «семантический фон» к рассматриваемой нами категории таксиса.

Материалом настоящего исследования явились немецкие высказывания с предложными девербативами с темпоральными предлогами. В этих высказываниях актуализируются различные сопряженные таксисные категориальные ситуации одновременности и разновременности (темпорально-таксисные, темпорально-аспектуально-таксисные, итеративно-таксисные, фазово-таксисные и др.).

Применяемый нами прототипический подход позволяет установить межкатегориальные связи между категорией таксиса и другими функционально-семантическими категориями, участвующими в языковой репрезентации идеи времени. Межкатегориальное взаимодействие таксиса с категориями и субкатегориями аспектуальности, темпоральности, итеративности, фа-

зовости детерминирует актуализацию таксисных категориальных значений одновременности, предшествования и следования.

Прототипичность в сфере межкатегориального взаимодействия таксиса с другими функционально-семантическими категориями связана с явлением *межкатегориального синкретизма* в сфере актуализации таксисных значений. Межкатегориальный синкретизм трактуется нами как прототипический способ взаимодействия нескольких категорий и подразумевает объединение, совмещение и пересечение (перекрещивание) ряда грамматических значений. Актуализация различных сопряженных таксисных категориальных ситуаций (темпорально-таксисных, аспектуально-таксисных, темпорально-аспектуально-таксисных, итеративно-таксисных, фазово-таксисных и др.) является результатом межкатегориальных взаимодействий, непосредственно затрагивающих семантическое пространство или семантическую сферу таксиса.

Рассматриваемые нами функционально-семантические категории таксиса, темпоральности и аспектуальности взаимодействуют между собой в результате пересечения определенного набора наиболее типичных (прототипических) категориальных признаков. Члены каждой из рассматриваемых категорий с наибольшим количеством ее типичных признаков формируют ее прототип, характеризующийся наибольшей прототипичностью, регулярностью и «центральностью». С этим связана, с одной стороны, достаточная прозрачность межкатегориальных границ, с другой – их «размытость», допускающая ряд пересечений. С этим также связан тот факт, что одни и те же грамматические и лексические элементы могут одновременно принадлежать различным категориям. К общекатегориальным элементам такого свойства относятся

различные таксисные предлоги темпоральной семантики, а также таксисные, темпоральные, аспектуальные (дуративные, итеративные, фазовые и др.) квантификаторы и некоторые глаголы (итеративные, фазовые и др.).

Темпоральные предлоги выполняют функцию таксисных маркеров. Они маркируют конкретную разновидность таксисной категориальной ситуации (одновременности, предшествования или следования). В немецком языке таковыми являются предлоги *bei, in, mit, während, seit, bis / bis zu, nach, vor*. Эти предлоги являются эксплицитными показателями или индикаторами таксисных или таксисно-хронологических категориальных значений «в чистом виде», в связи с чем они эксплицируют категориальную семантику примарного (первичного) таксиса. Предлоги *bei, in, mit, während* выступают в качестве маркеров примарного таксиса одновременности. Предлоги *seit, bis, nach, vor* являются маркерами примарно-таксисных категориальных ситуаций предшествования и следования. Например:

(1) *Bei seiner Abreise aus Wien schlug die Cobra zu und nahm ihn fest* [16].

(2) *Vor der Abreise zum Pokalspiel in Bremen hat sich Trainer Julian Nagelsmann diesbezüglich geäußert* [16].

(3) *Nach der Abreise aus Oberschleißheim stand noch Training vor Ort in Szeged an, ehe der Weltcup am Wochenende auf einer der berühmtesten Strecken neben Duisburg über die Bühne gehen wird* [16].

(4) *Seit ihrer Trennung von vor elf Jahren geht die gebürtige Brasilianerin eigene Wege und das auch sehr erfolgreich* [16].

В высказываниях (1–4) актуализованы примарно-таксисные категориальные ситуации одновременности, предшествования и следования (строгого/нестрогого), маркируемые предлогами *bei, vor, nach* и *seit*. Предлог *bei* в темпоральном значении выступает в роли маркера примарного таксиса одновремен-

менности. Предлог *vor* маркирует таксис строгого предшествования. Таксисные предлоги *nach* и *seit* эксплицируют категориальную семантику примарного таксиса следования – строгого и нестрогого. При выражении значения строгого следования обозначаемое в высказывании (3) событие девербатива *die Abreise* соотносится с состоянием, обозначаемым глаголом *anstehen*, которые находятся в отношении исключающей временной дизъюнкции. При выражении категориальной семантики нестрогого следования в высказывании (4) между собой соотносятся событие, обозначаемое девербативом *die Trennung*, и действие глагольного предиката *gehen* (см. глагольно-именное сочетание *eigene Wege gehen*).

Таксисные, темпоральные и аспектуальные (итеративные, фазовые) адвербиалы и атрибуты, а также фазовые глаголы могут выступать в функции индикаторов сопряженных таксисных категориальных ситуаций одновременности или разновременности. Пример:

(5) *Bereits rund einen Monat vor der Abreise startete* die erste, detailliert koordinierte Testphase [16].

(6) *Vor der Abreise folge* ich ganz penibel den Anweisungen des Auswärtigen Amtes [16].

(7) *Nach der Scheidung von Die Romanze endete* jedoch im September [16].

В высказываниях (5–7) актуализованы фазово-таксисные категориальные ситуации строгого предшествования и строгого следования, а также сопряженные темпорально-фазово-таксисные категориальные ситуации строгого предшествования, детерминированные фазовым глаголом ингрессивной семантики *starten*, фазовым глаголом эгрессивной семантики *enden* и фазовым глаголом, маркирующим срединную фазу протекания глагольного действия (см. глагол *folgen*). В качестве аспектуального квантификатора, специфицирующего

темпорально-фазово-таксисную категориальную ситуацию, выступает сочетание *bereits rund einen Monat*.

В следующих высказываниях выражаются темпорально-таксисные и темпорально-аспектуально-таксисные категориальные ситуации следования (строгого/нестрогого) и предшествования (строгого). Например:

(8) *Kurz nach der Abreise der Kollegen aus Deutschland und der Schweiz fuhr* Kujtim F. nach Bratislava, weil er Munition kaufen wollte [16].

(9) *Einige Tage nach unserer Abreise* wird die Sonne, die wir so genossen haben, für Griechenland aber leider zum Verhängnis und von dicken Rauchschwaden vernebelt [16].

(10) Chodorkowski lebte *nach der Abreise aus Russland zeitweise* in Rapperswil-Jona [16].

(11) Auch *fast ein Jahr nach ihrer Abreise* ringt Zichanouskaja noch mit der Frage, ob es richtig war, Belarus zu verlassen [16].

(12) *Nach der Abreise von Schopp nach England* hat Russ bereits am Dienstag das Training übernommen [16].

(13) *Seit der Abreise der Staatschefs am Mittwoch* verbesserte sich die Lage jedoch *Tag für Tag* [16].

(14) *Drei Tage vor Abreise* stornierte die Lehrerin die Reise [16].

(15) *Zwei Tage vor der Abreise zur Weltmeisterschaft in Ägypten* erhalten die vier Spieler von Bundestrainer Alfred Gislason eine Pause [16].

В высказываниях (8–11) репрезентированы аспектуально-темпорально-таксисные категориальные ситуации строгого следования. Эти ситуации обусловлены наличием аспектуальных квантификаторов *kurz*, *zeitweise*, *einige Tage*, *fast ein Jahr*. В высказывании (12) актуализована темпорально-таксисная категориальная ситуация строгого следования. Она специфицирована темпоральным квантификатором *am*

Dienstag. В высказывании (13) выражается сопряженная темпорально-аспектуально-таксисная категориальная ситуация нестрогого следования. Она детерминирована темпоральным квантификатором *am Mittwoch* и аспектуальным индикатором *Tag für Tag*. В высказываниях (14–15) репрезентируются аспектуально-таксисные категориальные ситуации строгого предшествования. В роли аспектуальных квантификаторов выступают сочетания *drei Tage* и *zwei Tage*.

Сопряженные итеративно-таксисные категориальные ситуации строгого следования актуализованы в следующих высказываниях немецкого языка:

(16) *Nach jeder Trennung gab es einen gewissen Aufschrei...* [16].

(17) *Nach der Abreise früh morgens droht Retourkutsche im April* [16].

В функции итеративных квантификаторов, обуславливающих итеративное прочтение таксисной категориальной ситуации строгого следования, выступают атрибут *jede* и адвербиал *früh morgens*.

Таким образом, прототипический подход, применяемый в контексте

межкатегориального взаимодействия сопряженных функционально-семантических категорий и субкатегорий, позволяет определить характер способа их взаимодействия. Он подразумевает синкретическое объединение, совмещение и пересечение различных грамматических значений и трактуется как межкатегориальный синкретизм. В силу межкатегориального синкретизма рассматриваемых категорий и субкатегорий возможна актуализация сопряженных таксисных категориальных ситуаций одновременности и разновременности – темпорально-таксисных, аспектуально-таксисных, итеративно-таксисных, фазово-таксисных и др. «Центрированный» ракурс рассмотрения предполагает комплексный анализ на основе семантической функции категории таксиса (т. е. выражения хронологических значений одновременности, предшествования, следования) и наличия некоторых общекатегориальных элементов, т. е. языковых единиц, принадлежащих одновременно разным категориям.

Список источников

1. *Архинова 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. *Архинова И. В.* Таксис и темпоральность в структуре поликатегориального комплекса // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 6. С. 130–135.
3. *Архинова И. В.* Категория таксиса в разноструктурных языках: монография. Новосибирск, 2020. 173 с.
4. *Бондарко А. В.* О взаимосвязях категорий грамматики // Системные связи в грамматике и тексте: материалы чтений памяти Ю. А. Пупынина. СПб.: Нестор-История, 2011. С. 13–23.
5. *Бондарко А. В.* Категоризация в системе грамматики. М.: Языки славянских культур, 2011. 488 с.
6. *Бондарко А. В.* Глагольные категории в системе функциональной грамматики. М.: Языки славянской культуры, 2017. 336 с.
7. *Бондарко А. В.* Общая характеристика семантики и структуры поля таксиса // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. М.: ЛЕНАНД, 2017. С. 234–242.
8. *Воейкова М. Д.* Взаимные связи грамматических категорий вида и залога в русском языке в трактовке Ю. А. Пупынина // Системные связи в грамматике и тексте: материалы чтений памяти Ю. А. Пупынина. СПб.: Нестор-История, 2011. С. 38–54.

9. Кудинова Н. Л. Взаимодействие категорий таксиса и темпоральности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 12-2 (42). С. 95–98.
10. Кудинова Н. Л. Взаимодействие категорий таксиса и аспектуальности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 10-2 (52). С. 115–117.
11. Ляшенко Н. А., Николаева А. В., Черненко В. В. К вопросу об особенностях взаимодействия функционально-семантических полей таксиса, компаративности и локативности // Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 4. С. 118–124.
12. Страхова Е. Е. К теории межкатегориального взаимодействия глагола в английском языке // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2016. № 21 (760). С. 22–42.
13. Пупынин Ю. А. Грамматические категории русского глагола в их системно-парадигматических и функциональных связях // Межкатегориальные связи в грамматике. СПб.: Дмитрий Буланин, 1996. С. 43–60.
14. Храковский В. С. Иерархия и взаимодействие грамматических категорий глагола // Грамматические категории: иерархия и взаимодействие: материалы докладов. СПб.: Нестор-история, 2016. С. 139–147.
15. Шустова С. В., Комиссарова Е. С. К вопросу о межкатегориальном взаимодействии (на примере категории итеративности в немецком языке) // Евразийский вестник гуманитарных исследований. 2015. № 1 (2). С. 115–118.
16. LC – Лаборатория корпусной лингвистики Лейпцигского университета [Электронный ресурс]. URL: <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de> (дата обращения: 14.09.2022).

Информация об авторе

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

Статья поступила в редакцию 08.09.2022; одобрена после рецензирования 17.10.2022; принята к публикации 18.10.2022.

The article was submitted 08.09.2022; approved after reviewing 17.10.2022; accepted for publication 18.10.2022.

Научная статья

УДК 398.91

Новые паремии с маскулинным маркером в английском языке: комбинаторно-семантический аспект

*Марина Витальевна Влавацкая*¹, *Яна Владимировна Пунина*¹

¹Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Статья посвящена новым паремиям (антипословицам) – трансформантам традиционных паремий (пословиц, поговорок и т. п.) с целью высмеивания внутренней стороны явлений и особенностей человека, связанных с эволюцией человеческого мировоззрения и изменением коллективного национального сознания. В основе таких трансформаций лежит принцип языковой комбинаторики, под которым понимается структурно-семантическая модификация паремиологических единиц, вызванная экстралингвистическими факторами и реализованная при помощи экспликации, субституции, контаминации, комбинации, а также посредством паремичных моделей. По результатам исследования большое количество английских новых паремий с маскулинным маркером указывает на характеристики, присущие мужчинам, включая их характер и привычки. Кроме того, новые паремии посвящены неверным мужьям и мужьям-подкаблучникам, отцам и детям, холостякам и др. Как правило, новые паремии содержат насмешку над поведением мужчин. Исследование проводится в рамках комбинаторной паремиологии, изучающей причины и комбинаторно-семантические способы преобразования традиционных паремий в новые паремии.

Ключевые слова: антипословицы, трансформанты традиционных паремий, языковая комбинаторика, комбинаторная паремиология, структурно-семантическое преобразование, комбинаторно-семантические механизмы создания новых паремий.

Для цитирования: Влавацкая М. В., Пунина Я. В. Новые паремии с маскулинным маркером в английском языке: комбинаторно-семантический аспект // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 15–22.

Original article

New paremias with masculine marker in English: combinatorial and semantic aspect

*Marina V. Vlavatskaya*¹, *Yana V. Punina*¹

¹Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article is devoted to new paremias (anti-proverbs), i.e. transformations of traditional paremias (proverbs, sayings, etc.) in order to make fun of the inner side of human phenomena and features, associated with the evolution of the human worldview and changes in the collective national consciousness. Such transformations are based on the principle of linguistic combinatorics, which is understood as a structural and semantic modification of paremic units, caused by extralinguistic factors and realized by means of explication, substitution, contamination, combination, as well as through paremic models. According to the results of the study, a large number of English new paremias with the masculine marker indicates the characteristics inherent in men, including their character and habits. In addition, the new paremias focus on unfaithful husbands and jackass husbands, fathers and children, bachelors, etc. As a rule, the new paremias contain a mockery of men's behavior. The study is conducted within the framework of combinatorial paremiology, which studies the causes and combinatorial-semantic ways of transforming traditional paremias into new paremias

Keywords: anti-proverbs, transformants of traditional proverbs, linguistic combinatorics, combinatorial proverbs, structural-semantic transformation, combinatorial-semantic mechanisms for creating new proverbs.

For citation: Vladvatskaya M. V., Punina Y. V. New proverbs with masculine marker in English: combinatorial and semantic aspect. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 15–22. (In Russ.)

В последнее время все чаще внимание исследователей привлекают анти-пословицы [9–11; 13], или новые паремии [2; 4], под которыми понимаются трансформанты традиционных паремий (пословиц, поговорок, афоризмов и т. п.), содержащие юмористический (чаще сатирический) эффект с целью высмеивания внутренней стороны явлений, событий, а также качеств и поведения человека, которые возникают вследствие экстралингвистических причин и связаны с эволюцией человеческого мировоззрения и трансформацией коллективного национального сознания.

С лингвистической точки зрения новая паремия представляет собой особую языковую единицу, созданную посредством изменения структурно-семантического состава традиционной паремии либо вновь образованную по традиционной паремичной модели [3].

Наше исследование показывает, что в основе структурно-семантической трансформации лежит принцип лингвистической комбинаторики, например, пословица *A man's home is his castle / Мой дом – моя крепость* (досл. *Дом человека – его крепость*) путем субституции, или замены одного компонента (*castle* → *hassle*) образует новую паремию *A man's home is his hassle / Дом человека – его хлопоты*. По смыслу такие языковые единицы адаптированы к современным реалиям и содержат богатый спектр коннотативных осмыслений (оценочность, экспрессию, эмоциональность и т. п.). Исходя из этого подчеркнем, что это исследование проводится в рамках комбинаторной паремиологии, изучающей причины и способы преобразования традиционных паремий в новые паремии.

Изучение новых паремий в языке способствует знакомству с культурно-национальной самобытностью народа, менталитетом носителей языка, а также позволяет выявить моменты, указывающие на схожесть национального характера разных народов [3].

Объект исследования – новые паремии как трансформанты пословиц, поговорок, афоризмов и т. п. Предмет – структурно-семантические особенности новых паремий с маскулинным компонентом в английском языке.

Цель статьи – выделение комбинаторно-семантических механизмов образования английских новых паремий с маскулинным маркером.

Для достижения цели необходимо, во-первых, рассмотреть структурные и семантические трансформации паремий в новые паремии, во-вторых, выявить структурные трансформации в новых паремиях с маскулинным маркером, в-третьих, сгруппировать их по семантическим признакам.

Теоретической базой послужили работы по паремиологии – традиционным и новым паремиям [1; 2; 5–9].

В исследовании были использованы следующие методы: классификация, сравнение, а также дефиниционный, структурный и комбинаторно-семантический анализы.

Материалом изучения стали новые паремии с маскулинным маркером в английском языке, извлеченные из интернет-источников, фразеологических справочников и словарей антипословиц английского языка [10–13].

Новые паремии, как и пословицы, обладают определенным структурно-грамматическим оформлением, кото-

рое модифицирует структуру и значительно либо кардинально изменяет смысл единицы.

Например, традиционная поговорка (пословица) *Men are only good for one thing* / Мужчины годятся только для одного трансформируется в новую поговорку *Men are only good for one thing – and sometimes they aren't even good for that* / Мужчины годятся только для одного – и иногда они не годятся даже для этого при помощи экспликации (+ – *and sometimes they aren't even good for that*), т. е. расширения прототекста с целью его модификации.

Другая известная поговорка *Man proposes, God disposes* трансформируется в новую поговорку *Man proposes, and the girl weighs his pocketbook and decides* / Мужчина делает предложение, а девушка взвешивает его кошелек и принимает решение посредством замены второй части поговорки-источника, т. е. субституцией. Кроме этих двух способов выделяют следующие [4, с. 65]:

– импликация – удаление элемента *Women are devil's nets* / Женщины – сети дьявола → *Women are devils* / Женщины – дьяволы;

– контаминация – соединение двух поговорок или их компонентов в одну, например, новая поговорка *If practice makes perfect and nobody is perfect, why practice?* / Если практика – путь к идеалу, но никто не идеален, то зачем практиковаться? стала результатом объединения поговорок *Practice makes perfect* и *Nobody is perfect*;

– комбинация – совмещение двух способов, например, поговорка *There are two sides in every question* / В каждом вопросе две стороны трансформируются в новую поговорку *There are two sides in every man: the side his wife knows, and the side he thinks she doesn't know* / В каждом мужчине две стороны: та, которую его жена знает, и та, которую, он думает, она не знает посред-

ством субституции (*question* → *man*) и экспликации (+ *the side his wife knows, and the side he thinks she doesn't know*);

– паремичная модель – одна из типичных моделей, по которой образуются поговорки, афоризмы и т. п.: *A woman worries about her future until she is married; in contrast, a man does not worry about his future until he is married* / Женщина тревожится о своем будущем до тех пор, пока она не замужем; напротив, мужчина не тревожится о своём будущем, пока он не женат.

Так, структурная модификация традиционных поговорок изменяет не только грамматическое оформление, но и семантику поговорочной единицы. В комбинаторной поговорологии эти способы трансформаций называются комбинаторно-семантическими механизмами.

Основываясь на семантическом принципе, мы выделили семантические группы новых поговорок с маскулинным маркером и определили их комбинаторные механизмы. Маскулинные маркеры далее выделены жирным шрифтом.

1. Новые поговорки об особенностях, характере, привычках и предпочтениях мужчин.

1. ***Man's home is his castle***, – *let him clean it* / Дом мужчины – его крепость – пусть он его и убирает. Новая поговорка образована от известной поговорки *A man's home is his castle* / Мой дом – моя крепость путем экспликации (+ – *let him clean it*).

2. *A word to the wise guy is insufficient* / Одно слово умному парню недостаточно. Новая поговорка образована от поговорки *A word to the wise* / Умный с полуслова понимает путем экспликации (+ *guy is insufficient*).

3. *A flirt fools some of the men all of the time, and all of the men some of the time, but not all of the men all of the time* / Флирт дурачит некоторых мужчин все время, и всех мужчин время от време-

ни, но не всех мужчин все время. Новая паремия образована от известного высказывания 16-го президента США Авраама Линкольна (1809–1865): *You can fool some of the people all the time, and all of the people some of the time, but you cannot fool all of the people all the time* / Вы можете дурачить некоторых людей все время, а иногда и всех людей, но вы не можете дурачить всех людей все время. Новая паремия образована путем субституции (*you* → *a flirt* / *people* → *men*).

4. **Men marry because they are tired; women, because they are curious; both are disappointed** / Мужчины женятся от усталости, женщины выходят замуж из любопытства. И тем и другим брак приносит разочарование (О. Уайльд). Высказывание образовано по одной из паремичных моделей.

5. **Gentlemen always play by the rules. If gentlemen cannot play by the rules, they change the rules** / Джентльмены всегда играют по правилам. Если джентльмены не могут играть по правилам, они меняют правила. Основой новой паремии стала пословица *Gentlemen always play by the rules* / Джентльмены всегда играют по правилам, трансформированная путем экспликации (+ *If gentlemen cannot play by the rules, they change the rules*).

6. **Early to rise and early to bed makes a male healthy and wealthy and dead** / Рано вставать и рано ложиться спать делает мужчину здоровым, и богатым, и мертвым. Новая паремия образована от паремии *Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise* / Рано ложиться спать и рано вставать делает человека здоровым, богатым и мудрым путем двойной субституции (*early to bed and early to rise* → *early to rise and early to bed*; *wise* → *dead*).

7. **In an argument with a man, one sniffle is worth a thousand words** / В споре с мужчиной одно сопение стоит тыся-

чи слов. Новая паремия образована от пословицы *A picture is worth a thousand words* / Картинка стоит тысячи слов путем комбинации: субституции (*a picture* → *one sniffle*) и экспликации (+ *In an argument with a man...*).

8. **A Man cannot live on bread alone – he needs a bit of crumpet** / Мужчина не может жить одним хлебом – ему нужен кусочек пышки. Новая паремия образована от паремии *Man cannot live by bread alone* / Не хлебом единым жив человек путем экспликации (+ *– he needs a bit of crumpet*).

9. **Many men are slow but sure. Other are just slow** / Многие мужчины действуют медленно, но уверенно. Другие просто медленно. Новая паремия образована от поговорки *Slow but sure* / Медленно, но верно путем экспликации (*Many men are <<...>> Other are just slow*).

10. **No man can serve two masters, unless he has a wife and grown-up daughter** / Ни один мужчина не может служить двум господам, если только у него нет жены и взрослой дочери. Новая паремия образована от пословицы *No man can serve two masters* / Никто не может служить двум господам (= невозможно следовать указаниям двух господ) путем экспликации: (+ *unless he has a wife and grown-up daughter*).

11. **The way to a man's heart is through his stomach, but a much easier way is through flattery** / Путь к сердцу мужчины лежит через его желудок, но гораздо более легкий путь лежит через лесть. Новая паремия образована от пословицы *The way to a man's heart is through his stomach* / Путь к сердцу мужчины лежит через его желудок путем экспликации (+ *but a much easier way is through flattery*).

12. **There's no place like home, which is why so many husbands go out night** / Нет места лучше дома, вот почему

так много мужей выходят из дома по ночам. Новая поговорка образована от пословицы *There is no place like home / Нет места лучше дома* путем экспликации (+ *which is why so many husbands go out night*).

13. *When the doctor orders a **playboy** to cut out wine, women and song, the first thing he cuts is singing / Когда доктор прописывает плейбою исключить вино, женщин и песни, первое, что он исключает, – это песни.* Новая поговорка образована от названия появившейся в 1940-х годах песни *Wine, women and song / Вино, женщины и песни*, в которой популяризируется весьма раскрепощенный образ жизни – секс, наркотики и рок-н-ролл, путем экспликации (+ *When the doctor orders a playboy to cut out <<...>>, the first thing he cuts is singing*).

II. Новые поговорки о мужьях.

1. *You can never tell about **husbands**: they are here today, gone tomorrow, but where are they tonight? / Вы никогда не можете сказать о мужьях: сегодня они здесь, завтра уйдут, а где они будут сегодня вечером?* В основе новой поговорки лежит поговорка *Here today and gone tomorrow / Сегодня здесь, завтра там* (букв.: *Сегодня здесь, а завтра уйдут*), трансформированная путем экспликации и распространенная по одной из паремичных моделей; она содержит ироническую оценку супружеской неверности мужей.

2. *When the **husband** comes in at the door, the lover flies out of the window / Когда муж входит в дверь, любовник вылетает из окна.* Основой новой поговорки служит поговорка *When poverty comes in at the door, love flies out of the window / Когда бедность стучится в дверь, любовь вылетает из окна.* Новая поговорка высмеивает факт супружеской измены. Трансформация осуществляется посредством субституции (*poverty* → *husband*, *love* → *lover*).

3. *A henpecked **husband** is the only species of worm that's afraid to turn / Муж-подкаблучник – единственный вид червя, который боится превратиться в бабочку.* Основой для трансформации служит идиома *The worm has turned / Терпение лопнуло* (букв.: *Червь превратился*). Новая поговорка содержит семантику осуждения мужчин за полную покорность женам, их зависимое положение и страх перед женщинами, который ведет к тому, что мужчина не может добиться чего-либо значимого в жизни. Трансформация осуществляется посредством пространной экспликации и строится по одной из паремичных моделей.

III. Новые поговорки о холостяках.

1. *A **bachelor** is a **man** who looks before **he** leaps – and then doesn't leap / Холостяк – это человек, который осматривается, прежде чем прыгнуть – и потом не прыгает.* Новая поговорка образована от пословицы *Look before you leap / Семь раз отмерь, один раз отрежь* (букв.: *Смотри, прежде чем прыгнуть*) путем комбинации: экспликации (+ *A bachelor is a man who... and then doesn't leap*) и субституции (*you* → *he*).

2. *A **bachelor** looks before **he** leaps is less likely to leap / Холостяк смотрит, прежде чем прыгнуть, и маловероятно, что он прыгнет.* Источник – *Look before you leap*. Новая поговорка образована путем комбинации: экспликации (+ *A bachelor <...> is less likely to leap*) и субституции (*you* → *he*). Эта единица – второй вариант предыдущей поговорки.

IV. Новые поговорки о детях и отцах.

1. *Like **son**, like **father** / Каков сын, таков и отец.* Основа – известная поговорка *Like father, like son / Каков отец, таков и сын.* Новая поговорка образована путем субституции (*father* → *son*). Это шутовское переименование традиционной поговорки посредством игры слов.

2. *A fool and his father's money are soon parted* / Дурак и деньги его отца скоро расстаются. Основа новой паремии – пословица *A fool and his money are soon parted* / Дурак и его деньги быстро расстаются. Новая паремия образована путем экспликации (+ *father's*) и содержит намек на то, что у богатых отцов дети обычно не могут разумно распорядиться наследством.

3. *If at first you don't succeed, it's probably not your father's business* / Если сначала у вас ничего не получится, скорее всего, это не бизнес вашего отца, т. е. построить бизнес с нуля – гораздо сложнее, чем получить его по наследству. Новая паремия создана на основе пословицы *If at first you don't succeed, try, try and try again* / Если сначала у вас ничего не получится, попробуйте, попробуйте и попробуйте снова и содержит иронию. Трансформация осуществляется посредством субституции главного предложения (*try, try and try again* → *it's probably not your father's business*).

V. Новые паремии о положении мужчин в обществе, их долге и взаимоотношениях.

1. *Boys will be boys – and so will a lot of middle-aged men* / Мальчики останутся мальчиками – так будет со многими мужчинами среднего возраста. Новая паремия создана на основе популярной песни с названием «Boys will be boys» (Мальчики будут мальчиками), образована путем экспликации (+ *and so will a lot of middle-aged men*) и содержит иронию относительно того, что многие мужчины на протяжении всей жизни остаются инфантильными.

2. *A man's home is his tax deduction* / Дом мужчины – это его налоговый вычет. Источник – пословица *A man's home is his castle* / Мой дом – моя крепость. Новая паремия образована путем субституции (*castle* → *tax deduction*) и свидетельствует о том, что любой мужчина является налогоплательщиком.

3. *The way to a man's pocketbook is through his stomach* / Путь к кошельку мужчины лежит через его желудок. В основу положена пословица *The way to a man's heart is through his stomach* / Путь к сердцу мужчины лежит через его желудок, трансформированная путем субституции (*heart* → *pocketbook*). Новая паремия означает то, что по мнению женщины в мужчине главное не сердце, а его материальный достаток.

4. *No man is a hero to his valet. Heroes never have valets* / Ни один мужчина не является героем для своего камердинера. У героев не бывает камердинеров. Новая паремия содержит иронию относительно того, что настоящий мужчина ни в ком не нуждается. Ср. *No man can serve two masters* / Нельзя служить двум господам. Новая паремия образована по типу афоризма.

5. *One man's mate is another man's passion* / Спутница одного мужчины – страсть другого. Новая паремия образована от пословицы *One man's meat is another man's poison* / Что русскому хорошо, то немцу – смерть (букв.: Мясо для одного человека – яд для другого путем субституции (*meat* → *mate*; *poison* → *passion*)). Кроме того, здесь имеет место паронимазия – стилистическая фигура речи, содержащая образное сближение схожих по звучанию слов при частичном совпадении морфемного состава. Смысл новой паремии заключается в том, что мужчины относятся к одной и той же женщине по-разному.

Так, по результатам проведенного исследования было выделено пять семантических групп английских новых паремий с маскулинным маркером: новые паремии об особенностях характера мужчин и их привычках, о положении мужчин в обществе, о мужьях, об отцах и детях, а также о холостяках.

В качестве маскулинных маркеров чаще всего выступают существительные, указывающие на лица муж-

ского пола (*man, husband, father, son, gentlemen, boys, guy* и др.), а также местоимения (*he, his, him*).

Как показало наше исследование, большее количество новых паремий с маскулинным маркером – о характеристиках мужчин, включая их нрав и привычки, наименьшее – о мужчинах-холостяках. Как правило, новые паремии содержат иронию относительно поведения и пристрастий мужчин.

Английские новые паремии о мужчинах преимущественно образуются посредством экспликации, которая расширяет лексический состав прототекста,

т. е. к традиционной паремии добавляется одно слово, группа слов, предложение или несколько предложений, которые как бы выворачивают наизнанку смысл первой части. Из почти тридцати проанализированных единиц также были выявлены новые паремии, образованные при помощи субституции, ком-

бинации, контаминации, что доказывает комбинаторно-семантическую природу их образования. Некоторые единицы с маскулинным маркером созданы по известным паремичным моделям.

В результате комбинаторно-семантического анализа можно сделать вывод о том, что в основе трансформации традиционных паремий в новые лежит принцип лингвистической комбинаторики. Большинство таких единиц содержит ироническую оценку и высмеивает те или иные особенности мужчин и их природную сущность.

В статье было рассмотрено лишь небольшое количество новых паремий. Перспектива исследования – построение семантического поля новых паремий с гендерным компонентом в английском, немецком и русском языках, а также проведение их сопоставительного анализа.

Список источников

1. *Браташова Э. В.* Отражение национального характера в пословицах и поговорках английского и русского языков // Вестник Челябинского государственного университета. 2020. № 1 (435). Филологические науки. Вып. 119. С. 29–38.
2. *Бутько Ю. В.* Ассоциативный контекст и его реализация в новых паремиях // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2008. № 6. С. 146–158.
3. *Влавацкая М. В., Зайкина З. М.* Комбинаторная паремиология как область изучения новых паремий // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 11 (89), Ч. 1. С. 88–92.
4. *Зайкина З. М.* Универсальные и идиоэтнические особенности паремиологического поля «труд»: контрастивно-динамический и комбинаторно-семантический аспекты (на материале паремиологических единиц русского, английского и немецкого языков): дисс. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2018. 279 с.
5. *Иванова Е. В.* Мужчина и женщина в английских антипословицах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. № 1. С. 43–46.
6. *Курсанова М. А.* Антипословицы с гендерным компонентом в современном английском языке [Электронный ресурс] // Наука и школа. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antiposlovitsy-s-gendernym-komponentom-v-sovremennom-angliyskom-yazyke> (дата обращения: 15.08.2022).
7. *Сташкова М. А.* Функционирование пословиц и антипословиц с гендерным компонентом в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2015. 23 с.
8. *Хопияйнен О. А., Филимонова Н. В.* Деформационные стратегии в образовании антипословиц русского, английского и немецкого языков [Электронный ресурс] // Язык и культура. 2018. № 42. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/deformatsionnye-strategii-v-](https://cyberleninka.ru/article/n/deformatsionnye-strategii-v-obrazovanii-antiposlovits-russkogo-angliyskogo-i-nemetskogo-yazykov)

obrazovanii-antiposlovits-russkogo-angliyskogo-i-nemetskogo-yazykov (дата обращения: 25.08.2022).

9. Litovkina A. T. 15 Anti-proverbs // Introduction to Paremiology: A Comprehensive Guide to Proverb Studies. De Gruyter Open Poland, 2015. P. 326–352.

10. Mieder W. Proverbs. Speak Louder Than Words: folk wisdoms in art, culture, folklore, history, literature and mass media. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2008. 357 p.

11. Mieder W., Litovkina A. T. Twisted Wisdom: Modern Anti-Proverbs. DeProverbio.com, 2002. 254 p.

12. Mieder W. Anti-proverbs and mass communication: The interplay of traditional and innovative folklore // Acta Ethnographica Hungarica. 2007. Vol. 52, Issue 1. P. 17–45.

13. Mieder W., Litovkina A. T. Twisted Wisdom. Modern Anti-proverbs. Burlington: The University of Vermont, 2002. 254 p.

Информация об авторах

М. В. Влавацкая – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков, гуманитарный факультет, Новосибирский государственный технический университет, vlavatskaya@list.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5619-9416>

Я. В. Пунина – студент 4 курса, гуманитарный факультет, Новосибирский государственный технический университет, ypunina@bk.ru

Information about the authors

M. V. Vlavatskaya – Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities, Novosibirsk State Technical University, vlavatskaya@list.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5619-9416>

Y. V. Punina – 4th year Student, Faculty of Humanities, Novosibirsk State Technical University, ypunina@bk.ru

Статья поступила в редакцию 29.08.2022; одобрена после рецензирования 12.09.2022; принята к публикации 15.09.2022.

The article was submitted 29.08.2022; approved after reviewing 12.09.2022; accepted for publication 15.09.2022.

Научная статья

УДК 81'42: 81'27

Оружейная метафора в англоязычном инвестиционном дискурсе*Александр Эдуардович Буженинов*¹¹Уральский государственный университет путей сообщения, Екатеринбург, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме функционирования метафоры со сферой-источником «оружие» в современном англоязычном инвестиционном дискурсе. Делается вывод о функционировании в исследуемом дискурсе целостной метафорической модели «ИНВЕСТИЦИОННЫЙ ОБЪЕКТ – ЭТО ОРУЖИЕ». При помощи фреймо-слотового, компонентного и дефиниционного видов анализа метафор выявляется ее строение; выделяются такие группы метафор, как «недифференцированное оружие», «холодное оружие», «огнестрельное оружие», «защитное оружие» и «вещества, используемые в качестве оружия». Отмечается доминирующая функция выражения идеи опасности и агрессии при метафорическом переосмыслении видов оружия для описания инвестиционных феноменов.

Ключевые слова: метафора, метафорическая модель, инвестиционный дискурс, английский язык, концепт, оружие.

Для цитирования: Буженинов А. В. Оружейная метафора в англоязычном инвестиционном дискурсе // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 23–27.

Original article

Weapon metaphor in English investment discourse*Alexander E. Buzheninov*¹¹Ural State University of Railway Transport, Yekaterinburg, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of the functioning of the metaphor with the sphere-source "weapon" in the modern English-language investment discourse. The conclusion is made about the functioning of a holistic metaphorical model "INVESTMENT OBJECT IS A WEAPON" in the discourse under study. With the help of frame-slot, component and definitional types of analysis of metaphorical expressions, its structure is revealed; such groups of metaphors as "undifferentiated weapons", "cold weapons", "firearms", "defensive weapons" and "substances used as weapons" are distinguished. The dominant function of expressing the idea of danger and aggression in the metaphorical rethinking of types of weapons to describe investment phenomena is noted.

Keywords: metaphor, metaphoric model, investment discourse, English, concept, weapon.

For citation: Buzheninov A. E. Weapon metaphor in English investment discourse. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 23–27. (In Russ.)

Исследование метафор и метафорических моделей в самых разнообразных видах дискурса является одним из кардинальных вопросов современной науки о языке. Метафора не только служит целям эмоционального воздействия на

адресата, но и является мощным механизмом интерпретации и категоризации феноменов действительности и знаний. Метафора является не только стилистическим средством в идеостиле отдельных авторов; регулярно повторяющаяся

метафора в определенном виде дискурса у различных авторов позволяет сделать вывод о функционировании в нем целой метафорической модели. Одной из таких моделей посвящено настоящее исследование.

Использование оружия в качестве сферы-источника для метафорических номинаций и соответствующих лексем не ново. Многочисленны исследования оружейной метафоры в политическом дискурсе, где она выполняет функцию вербализации агрессии и носит чаще всего негативную коннотацию [8; 9; 16]. Чаще всего оружейная метафора является частью (фреймом или слотом) более глобальной военной метафоры [1; 7; 14]. В работе Е. Н. Харитоновой [9] представлена непосредственно оружейная метафора: на материале газетных текстов политической тематики наименования оружия рассматриваются как средства вербализации агрессии и опасности. На материале наиболее регулярных метафор автор выделяет три группы метафор: недифференцированное оружие, античное и средневековое, а также оружие новейшего времени. При этом под недифференцированным оружием понимается наименование концепта базового уровня, т. е. собственно «оружие».

Метафоризация наименований оружия свойственна и другим видам дискурса: экономическому [6], медицинскому [4], спортивному [5], политическому [1], театральному [8] и др.

Целью статьи является исследование оружейной метафоры в англоязычном научном инвестиционном дискурсе. Роль метафоры в формировании и интерпретации научных понятий, мощного гносеологического механизма открыто признается в современной науке. По свидетельству современных ученых, метафора играет главную роль в научной мысли и дискурсе так же, как и в обыденном сознании и коммуникации [2; 3; 18].

Была предпринята попытка выявить и описать метафорическую модель «ИНВЕСТИЦИОННЫЙ ОБЪЕКТ – ЭТО ОРУЖИЕ» в англоязычном инвестиционном дискурсе. Под метафорическим моделированием, вслед за А. П. Чудиновым, мы понимаем «отражающее национальное самосознание, средство постижения, рубрикации, представления и оценки какого-то фрагмента действительности при помощи относящихся к совершенно иной понятийной области сценариев, фреймов и слотов» [10, с. 104]. Методологическую основу исследования составляет фреймо-слотовый анализ метафорической модели, включающий контекстуальный, компонентный и дефиниционный виды анализа используемых метафорически лексических единиц. Источником материала послужили монографии англоязычных ученых и финансистов, посвященные различным аспектам инвестиционной деятельности.

Анализ фактического материала показывает, что метафорическая модель «ИНВЕСТИЦИОННЫЙ ОБЪЕКТ – ЭТО ОРУЖИЕ» объективируется следующими группами метафор:

1. Недифференцированное оружие. К этой немногочисленной группе относится метафорическое употребление лексемы оружие (*weapon*). Поскольку сам концепт «оружие» является концептом базового уровня по отношению к концептам субординатного уровня (наименования различных видов оружия), диапазон применения этой метафоры очень широк. Так, оружием в руках инвестора может стать его «смирение», сознательный отказ от попыток прогнозировать будущее рынка и пытаться на основе этих прогнозов проводить какие-либо инвестиционные операции: *Your very refusal to be active, your renunciation of any pretended ability to predict the future, can become your*

most powerful weapons [15, с. 130]. Как оружие метафорически переосмысливается и предусмотрительность инвестора: *Hindsight is the most powerful weapon in the arsenal of those selling market timing* [13, с. 477].

Метафорически концепт «оружие» может сопровождаться дополнительными характеристиками: *The knowledge of how little you can know about the future, coupled with the acceptance of your ignorance, is a defensive investor's most powerful weapon* [15, с. 132].

2. **Холодное оружие.** Эта группа является довольно продуктивной в англоязычном инвестиционном дискурсе. Ряд лексем со значением «холодное оружие» обширен; анализ наименований видов холодного оружия в инвестиционном дискурсе позволяет сделать вывод, что основой метафоризации здесь является функция оружия: функция нападения, атаки. Рассмотрим конкретные примеры:

– палка, дубина (*bludgeon*): *to sceptical investors and practitioners, beta has become the cudgel used not only to beat up theorists but also to discredit any approach that uses beta as an input* [13, с. 28]; *we adopt the bludgeon approach* [13, с. 346];

– меч (*sword*). Зачастую лексема употребляется в виде атрибутивного словосочетания: *using anecdotal evidence to support or reject an investment strategy. Anecdotal evidence is a double-edged sword* [13, с. 202]; *...that leverage is a two-edged sword, elevating returns in good times and reducing them in bad times* [13, с. 305];

– топор (*axe*): *the best sources of information on analysts tend to be outside services without an axe to grind* [13, с. 398].

Таким образом, метафорически переосмысливаемый инвестиционный феномен воспринимается как орудие нападения, агрессии по отношению

к другому явлению или ситуации: бета-коэффициент, измеряющий рыночный риск, или тот или иной подход к инвестированию представляются оружием в руках их использующих инвесторов. Любопытным примером являются лексема *double-edged sword / two-edged sword*, что является конвенциональной метафорой, распространенным в разных языках и культурах образ обоюдоострого меча, способного нанести ущерб не только противнику, но и себе самому. Такая метафора указывает на агрессию и опасность не только со стороны инвестора, но и по отношению к нему: такие инвестиционные явления, как *leverage* (заемные средства) или свидетельства, основанные только на личных наблюдениях (*anecdotal evidence*), могут как помочь, так и навредить инвестору.

3. **Огнестрельное оружие.** Объединяемые этим концептом метафорические образы также употребляются с целью выражения идеи нападения и нанесения ущерба: *...stock buybacks would be magic bullets that companies could use to push their stock prices up* [13, с. 309]. *Nobody held a gun to the clients' heads and forces them to invest in a strategy paying 2 and 20* [20, с. 165].

4. **Объекты, используемые в качестве оружия.** В эту группу метафорических употреблений попадают материальные феномены, используемые в качестве оружия: *Yet, as we have pointed out on other occasions, public attitudes toward gold, devaluation and currency crises are packed with the most intense emotional dynamite* [11, с. 146].

Любопытен пример с лексемой *petard*, метафорически представляющей оружие, опасное только для использующего его: *the fund industry finally, will be hoist on its own petard – an explosion created by the lethal mix of flawed governance structure with a failed industry mission* [12, с. 197].

В этой группе оказывается лексема, метафорически употребляемая как оружие, выполняющее защитную функцию: *It may also, however, be something a company puts into its debt agreement voluntarily as a **poison pill** defence against a hostile takeover* [17, с. 109]. Эта метафора отражает идею о различных мероприятиях, предпринимаемых компанией для защиты от поглощения другой, более крупной и агрессивной компаний.

5. **Защитное оружие.** Эта группа метафор объединяет элементы вооружения, используемые для защиты и использующиеся в инвестиционном дискурсе именно в этой функции. Такие метафоры вербализуются лексемами *shield* и *armor*: *if you are able to ride out the worst storm with your **armor** relatively intact, that means you are around to participate in some of the markets better buying opportunities* [17, с. 133]; *They [401K] effectively **shield** employers from multiple types of liability* [11, с. 211]; ... *they might also claim that by retiring debt*

*they lose the ability to deduct the interest paid as an expense (the interest tax **shield**)* [19, с. 99].

Таким образом, анализ фактического материала позволяет сделать вывод о функционировании в дискурсе об инвестициях метафорической модели «ИНВЕСТИЦИОННЫЙ ОБЪЕКТ – ЭТО ОРУЖИЕ», репрезентированной и вербализованной метафорами различных групп. Три из них (недифференцированное оружие, холодное оружие, огнестрельное оружие) практически исключительно объединяют оружейные метафоры с типичной для обыденных представлений об оружии функции – нападения, агрессии и нанесения ущерба. Еще одна группа (защитное оружие) группирует метафорические употребления элементов вооружения, выполняющих защитную функцию. Эта группа является самой немногочисленной, что подтверждает общую направленность метафорического употребления элементов оружия как средств агрессии и атаки.

Список источников

1. Зинovieв Н. В. Доминантные метафоры в политическом дискурсе премьер-министра Великобритании Дэвида Кэмерона // Политическая лингвистика. 2019. № 2 (74). С. 49–54. DOI: 10.26170/pl19-02-04
2. Малицкая М. С., Гринева М. С. Когнитивная метафора в научном дискурсе // Научные труды Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского: сборник трудов конференции. Калуга: Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, 2020. С. 1372–1379.
3. Манерко Л. А. Концептуальная метафора в англоязычном научном дискурсе и ее отражение в переводе // Русский язык и культура в зеркале перевода. 2021. № 1. С. 96–102.
4. Мильникова И. С. Военная метафора в языковой картине мира: вчера, сегодня, завтра // PRAHEMA. Проблемы визуальной семиотики. 2021. № 3 (29). С. 153–175. DOI: 10.23951/2312-7899-2021-3-153-175
5. Сарбасов Т. Х., Никифорова Э. Ш. Основные метафорические модели в англоязычном спортивном дискурсе // Научный альманах. 2020. № 3-2 (65). С. 132–139.
6. Серебренников Д. А., Матвеева Л. А. Милитарная метафора в современном англо- и русскоязычном экономическом дискурсе // Молодежь третьего тысячелетия. Омск: Изд-во Омского государственного университета, 2019. С. 146–151.
7. Федотова Н. В. Функционирование военной метафоры в современном политическом дискурсе // Русская речь. 2019. № 4. С. 30–42. DOI: 10.31857/S013161170005359-3

8. Федотова Н. В. Военная метафора в театральном дискурсе современного русского языка // *Филологос*. 2020. № 1 (44). С. 80–86. DOI: 10.24888/2079-2638-2020-44-1-80-87
9. Харитонова Е. Н. Оружейные метафоры в газетных текстах политической тематики // *Colloquium-journal*. 2020. № 2 (54). С. 170–172.
10. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного педагогического университета, 2003. 248 с.
11. Bernstein W. *Economist on Wall Street*. Hoboken: Wiley and sons inc., 2008. 293 p.
12. Bogle J. *The little book of commonsense investing*. Hoboken: Wiley and sons inc., 2007. 216 p.
13. Damodaran A. *Investment philosophies*. Hoboken: Wiley and sons inc., 2012. 512 p.
14. Dignonnet R. Power and Metaphor. Towards more executive power in American Presidents' inaugural addresses // *Lexis – Journal in English Lexicology*. 2014. № 8. P. 1–21. DOI: 10.4000/lexis.224
15. Graham B. *The intelligent investor: the definitive book on value investing*. New York: Collins Business, 2003. 627 p.
16. Hu C., Hu Y. War metaphor in the Chinese economic Media Discourse // *Higher Education Studies*. 2017. Vol. 7, Issue 1. P. 94–106. DOI: 10.5539/hes.v7n1p94
17. Lehman R. *Income investing today*. Hoboken: Wiley and sons inc., 2007. 234 p.
18. Roldan-Riejos A., Escribano P. Metaphor in specialized discourse of scientific disciplines and technology // *Iberica*. 2017. № 34. P. 9–15.
19. Siegel J. *Stocks for the long run*. New York: The McGraw-Hill companies inc., 2008. 380 p.
20. Singer B., Fedorinchik G. *Investment leadership and portfolio management*. New Jersey: John Wiley and sons, 2010. 210 p.

Информация об авторе

А. Э. Буженинов – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций, Уральский государственный университет путей сообщения, alexandrebougeninov@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0005-1255-1255>

Information about the author

A. E. Buzheninov – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and International Communications, Ural State University of Railway Transport, alexandrebougeninov@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0005-1255-1255>

Статья поступила в редакцию 06.10.2022; одобрена после рецензирования 13.10.2022; принята к публикации 17.10.2022.

The article was submitted 06.10.2022; approved after reviewing 13.10.2022; accepted for publication 17.10.2022.

Научная статья

УДК 811.111'36

Английские предложения и высказывания с включенной прямой речью

Виктор Николаевич Зензеров¹¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема соотношения английских предложения и высказывания с включенной прямой речью на основе синтаксического анализа их структуры. Утверждается, что предложение как понятие языкового уровня должно содержать субъект и предикат, валентность которого может требовать дополнения или обстоятельства, чтобы предложение было полным по смыслу. Поскольку высказывание относится к сфере коммуникации человека в определенной ситуации, оно не имеет каких-либо ограничений по структуре и варьируется от одного слова до сверхфразового единства. Прямая речь внутри предложения или высказывания выполняет определенную синтаксическую функцию, главным образом, функцию прямого дополнения, иногда функцию именной части составного сказуемого и определения. Порядок слов, вводящих прямую речь в предложении, иногда бывает прямым, но часто характеризуется частичной или полной инверсией, что свидетельствует о гибкости, а не жесткости структуры английского предложения с включенной прямой речью.

Ключевые слова: предложение, высказывание, прямая речь, синтаксическая функция, порядок слов, частичная инверсия, полная инверсия, прямое дополнение.

Для цитирования: Зензеров В. Н. Английские предложения и высказывания с включенной прямой речью // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 28–34.

Original article

English sentences and utterances with included direct speech

Victor N. Zenzerov¹¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article addresses the problem of correlation between English sentences and utterances with included direct speech on the basis of syntactical analysis of their structure. It is ascertained that sentence as a notion of the language level must contain the subject and the predicate whose valency may require an object or an adverbial modifier to make the sentence semantically complete. Since an utterance belongs to the sphere of communication of a person in a certain situation, it has no boundaries in structure and varies from a single word to a hypersentential unit. Direct speech within a sentence or an utterance performs a definite syntactical function, mostly of the direct object, occasionally the function of the nominal part of the compound nominal predicate and the attribute. The order of words introducing direct speech in the sentence, sometimes is direct, but it is often characterized by partial or full inversion, which testifies to flexibility rather than structural rigidity of the English sentence with included direct speech.

Keywords: sentence, utterance, direct speech, syntactical function, word order, partial inversion, full inversion, direct object.

For citation: Zenzerov V. N. English sentences and utterances with included direct speech. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 28–34. (In Russ.)

Проблемы соотношения и дифференциации предложения и высказывания в английской грамматике продолжают интересовать исследователей с разных позиций. Поскольку целью нашего исследования является рассмотрение примеров из английской художественной литературы, относящихся к уровню предложения с включенными высказываниями в виде прямой речи персонажей, необходимо определиться с понятиями *предложение* и *высказывание*. Нередко эти понятия отождествляются, и любые высказывания пытаются уложить в «прокрустово ложе» членов простого предложения [2, с. 103; 3, с. 231; 7, с. 268; 8, с. 295–296].

Отождествление предложения и высказывания можно заметить в следующем определении: «**Предложение**, одна из основных категорий синтаксиса, противопоставленная по формам, значению и функциям слову и словосочетанию. В широком смысле – любое высказывание, являющееся сообщением о чем-либо и рассчитанное на слуховое или зрительное восприятие. В узком, собственно грамматическом смысле – особая синтаксическая конструкция, имеющая в своей основе специальный абстрактный образец, организованная по законам данного языка и предназначенная для того, чтобы быть сообщением» [10, с. 1053].

На наш взгляд, следует отличать предложение как понятие, относящееся к языку, и высказывание как понятие, относящееся к речи. **Предложение** должно иметь субъект и предикат в качестве его основы и другие члены, детерминированные валентностью глагола-предиката. Как известно, члены предложения организуются иерархически в определенную последовательность, где подлежащее выражает субъект действия, а предикат (= сказуемое) выражает действие или состояние субъекта [2, с. 101]. Центральным звеном простого предло-

жения является сказуемое с его обязательными валентностями. Заполнение обязательных валентностей предиката приводит к образованию элементарного предложения. Расширение состава простого предложения за счет факультативных позиций превращает его в распространенное предложение.

Как следует из определения, предложение не может быть ни словом, ни словосочетанием (= фразой). Эта особая синтаксическая конструкция, служащая для передачи сообщения, может появиться в результате «объединения в речи языковых единиц, сочетающихся по правилам, обусловленным наличием у них определенных грамматических свойств» [10, с. 622].

Дж. Лайонз считает, что простое предложение обладает некоторым единством; оно грамматически полное, может употребляться самостоятельно, независимо от контекста; оно в определенной степени семантически независимо [12, с. 143]. Простое двусоставное предложение с заполненными обязательными валентностями является носителем полноценной информации в коммуникативном акте. Соответственно простые предложения могут быть повествовательными и вопросительными. Повелительные предложения без эксплицитно выраженного субъекта не соответствуют критерию двусоставного простого предложения, но они имеют место в устной речи как высказывания.

Высказывание может совпадать по структуре с предложением, но по объему оно может быть как меньше, так и больше простого предложения. Высказывания персонажей в художественном произведении обычно представлены в виде прямой речи, вводимой словами автора повествования, где глагол-предикат передает фонацию (*add, ask, call, cry, declare, order, say, shout, tell, yell* и др.), мимику (*frown, gibe, glance, glare, smile, stare, think* и др.) или

кинесику (*jump, rise, turn* и др.), также возможно их сочетание [6]. Для их иллюстрации приведем ряд примеров:

– “*Ask him over for a drink,*” *I suggested* [11, с. 193];

– “*Melbourne,*” *I told him* [11, с. 194];

– “*Keep your eyes shut,*” *a distant voice shouted* [11, с. 118];

– “*Brian!*” *he yelled* [11, с. 126];

– “*All right, old chap,*” *a voice said quietly above him* [11, с. 127];

– “*Muster!*” *ordered the Civil Commandant, speaking to Assistant-Superintendent Tuff* [11, с. 23];

– “*You liar!*” *cried the stranger in a rising, incredulous voice, as though he doubted his own ears* [11, с. 62];

– “*See any timber up the beach, Slug?*” *they called out, as they neared him* [11, с. 107];

– *A little way down the hillside a torch flashed and a strong voice came back: “Yes, come on down!”* [11, с. 185];

– “*Deniliquin?*” *Gordon smiled with quickened interest* [11, с. 195].

Следует заметить, что прямая речь в представленных примерах занимает инициальную позицию в предложениях почти везде, что объясняется необходимостью выдвигания на первый план высказывания персонажа, а высказывание повествователя сопровождает прямую речь в качестве фона.

Так называемые эллиптические и односоставные «предложения» реально существуют только в речи и являются разными видами высказываний:

1) **квазивысказываниями**, где контекст играет важную роль (например: *Quite a decent fellow! Ashamed of it? Speak to the boss today. Don't spy on me! Your friend a student?*);

2) **псевдовысказываниями**, к которым относятся:

а) вокативы: *Daddy! Mr. Brown? Officer! Doctor!*

б) междометия: *Oh! Ouch! Dear me! Hello! Thanks!*

в) реплики: *Yes. No. Certainly! Of course! Probably! Perhaps!* [5].

Известно, что одним из типологических признаков языка является порядок слов в предложении, который может быть *свободным*, как в языках флективного типа, либо *фиксированным*, как в языках изолирующего типа [9, с. 20]. Особо отмечается, что для структуры английского предложения характерен твердый порядок слов: «подлежащее – сказуемое – дополнение S + P + O (*subject, predicate, object*)» [1, с. 14].

При анализе английских предложений с включенной прямой речью можно заметить немало особенностей, связанных с последовательностью членов предложения и способами их выражения в виде прямой речи. Обычно синтаксический анализ предложения (= высказывания) выполняется на предложениях, представляющих собой простое или сложное по структуре единство, которое завершается финальным знаком препинания. При таком избирательном подходе нередко вне поля зрения оказываются синтаксические отношения в предложениях, включающих прямую речь, так как слова, вводящие прямую речь, остаются за пределами анализа, что, на наш взгляд, не соответствует границам предложения, его структуре и составу. Обратимся к примерам предложений с включенной прямой речью:

They laughed brutally, and the short man said, “He has a pretty sister” [11, с. 58].

Это сложное предложение состоит из трех частей, разделенных запятыми. Первая и вторая части находятся в отношениях сочинения, при этом первая часть *They laughed brutally* оказывается семантически и синтаксически полной, что соответствует статусу простого предложения. Вторая часть *and the short man said* имеет субъект и предикат, но валентность глагола требует прямого дополнения, которое представлено третьей частью *He has a pretty sister* – вы-

сказыванием в прямой речи со структурой простого предложения. Во всех частях наблюдается прямой порядок слов S + P + O.

Рассмотрим другой пример:

"A heavenly evening," he said; "I never saw a finer" [11, с. 18].

Это предложение также состоит из трех частей, отделенных друг от друга пунктуационно. Первая часть *A heavenly evening* является квазивысказыванием, выраженным словосочетанием, которое выступает в функции прямого дополнения к предикату второй части *he said*. Третья часть *I never saw a finer* является продолжением первой части и, следовательно, входит в состав прямого дополнения. Структурно третья часть выглядит как предложение, хотя дополнение *evening* в нем эксплицитно не выражено, но оно восстанавливается из первой части. В этом примере прямое дополнение *A heavenly evening* стоит перед подлежащим главной части *he said*, что свидетельствует о частичной инверсии. Первая и вторая части структурно образуют простое предложение, а вместе с третьей частью – сложное предложение. Поскольку части дополнения находятся по обе стороны от главных членов предложения *he said*, его можно назвать разделенным дополнением.

Обратимся к следующему примеру:

"I believe in religion," he said, "for children and transports" [11, с. 19].

Это предложение также состоит из трех частей, разделенных запятыми. Главная часть *he said* с обеих сторон окружена прямой речью, которая представляет собой высказывание, структурно оформленное как простое распространенное предложение, выполняющее функцию прямого дополнения по отношению к предикату *said*. Но это высказывание в прямой речи разделено на две части. Субъект с предикатом и предложным дополнением в первой части предшествуют подлежащему

главной части *he said*, а третья часть *for children and transports*, выполняющая функцию обстоятельства причины, стоит в постпозиции к главной части. В целом, пример представляет собой сложноподчиненное предложение, в котором имеет место частичная инверсия.

Полная инверсия по типу O + P + S представлена в следующих примерах:

"I said I would wait," replied Price [11, с. 21].

Высказывание в прямой речи, структурно соответствующее сложному предложению, выполняет функцию прямого дополнения и стоит перед предикатом *replied*, а субъект *Price* занимает финальную позицию в главном предложении. Аналогичную ситуацию можно наблюдать далее:

"Muster!" repeated the Civil Commandant [11, с. 23].

"Isley!" called his father again [11, с. 35].

Однословные квазивысказывание *Muster!* как приказ и псевдовысказывание *Isley!* как вокатив в функции прямого дополнения предшествуют предикатам *repeated* и *called* в соответствующих предложениях с полной инверсией.

"A very proper sentence in my judgement," approved the inspecting officer [11, с. 24].

В представленном примере квазивысказывание в прямой речи не содержит эксплицитно выраженных главных членов предложения, поэтому оно воспринимается как словосочетание в функции прямого дополнения перед предикатом *approved*. Следует сказать, что полная инверсия O + P + S происходит тогда, когда субъект в речи автора повествования выражен существительным или разными видами местоимений субстантивного типа, кроме личных. Если же субъект выражен личным местоимением, то имеет место частичная инверсия:

O + S + P. Для сравнения приведем примеры:

– *"Nothing," we answered, edging up towards the door* [11, с. 29];

- “*Bad enough,*” he replied [11, с. 67];
- “*Well, did you see anything?*” he asked, as he walked up the steps, lantern in hand [11, с. 29];
- “*And,*” added the other; “*being satisfied, we’ll leave you all alone*” [11, с. 58];
- “*Don’t take any notice of them,*” said my mother; “*they will soon get tired of playing such silly pranks, and be eager for their supper*” [11, с. 26];
- “*The world is damned rough on a man sometimes,*” said Mitchell, “*most especially when he least deserves it*” [11, с. 43].

Из приведенных выше примеров видно, что прямое дополнение может быть высказыванием в прямой речи, структурно оформленным по-разному: словом, словосочетанием, простым, осложненным и сложным предложением. Сложный вариант дополнения нередко подвергается делению, когда одна часть оказывается в препозиции, а другая – в постпозиции к главным членам предложения в последовательности S + P / P + S.

Следует отметить, что прямая речь в функции дополнения также может быть представлена сверхфразовым единством, т. е. последовательностью нескольких высказываний [4]. При этом порядок слов в главной части может быть как прямым, так и инвертированным. Примеры:

- He said, “*I seem to know you so well. And yet I don’t know anything. Perhaps it’s crazy*” [11, с. 288];
- With deliberate casualness he would say, “*It’s a snapper, I caught it. Nearly ten pounds, Brian says. He was fishing over an hour himself and couldn’t get a bite*” [11, с. 128];
- “*It’s stuck, Ted. It won’t pull down,*” we said [11, с. 29];
- “*It’s all right gathering it together,*” he giped, “*but how’re you going to get it home? You’ve got Buckley’s chance of running a truck onto this beach*” [11, с. 109];

- “*Indeed,*” I remarked, pretending sympathy with their lie; “*that is hard. But I will give you full and plenty, and when you are satisfied you must go – for,*” I continued, thinking to soften the words, “*we do not allow any strangers to sleep here*” [11, с. 57];
- “*Never mind,*” said the trooper quietly – “*I have two prisoners. And he was not so bad, after all – eh, Miss Anson?*” [11, с. 67].

Как можно видеть, в представленных выше примерах прямая речь в функции дополнения состоит из нескольких раздельнооформленных предложений или высказываний, которые объединены в одно сверхфразовое единство.

Включенная прямая речь, кроме функции дополнения, может также выступать в функции определения в предложении. Например:

Vic and Lou give me a “What-did-I-tell-you” glance [11, с. 321].

Определение What-did-I-tell-you в форме специального вопроса характеризует существительное *glance* и занимает медиальную позицию в предложении.

В следующем примере включенная прямая речь Nor I! выполняет функцию предикатива, т. е. второй компонент составного именного сказуемого:

“Nor I!” was the answer [11, с. 18].

В этом предложении наблюдается полная инверсия, где подлежащее *the answer* стоит после глагола-связки was в финальной позиции. В той же функции предикатива можно наблюдать квазивысказывание Musta bin a wreck в другом примере:

“Musta bin a wreck,” was his first thought [11, с. 106].

Следующий пример демонстрирует прямую речь с квазивысказыванием *Robbery under arms* в функции обстоятельства причины:

The troopers take the son away handcuffed: “Robbery under arms” [11, с. 36].

Это предложение может быть трансформировано в простое, где обстоятельство причины вводится предлогом *for*:

→ *The troopers take the son away handcuffed for robbery under arms.*

Ряд предложений имеет специфическую структуру, где прямая речь занимает независимую позицию по отношению к остальной части. Например:

"Just so," and he relapsed into silence [11, с. 65].

Псевдовысказывание в виде ремарки *Just so* находится в отношении сочинения через коннектор *and* со второй частью высказывания, которая благодаря сочетанию *relapsed into silence* имплицитно актуализует акт говорения в первой части – *he said*, по отношению к которому *Just so* будет прямым дополнением. После заполнения синтаксической лакуны высказывание становится сложносочиненным предложением, но считать его таковым можно лишь условно:

→ *"Just so," he said and he relapsed into silence.*

Поскольку оригинальное предложение не содержит в поверхностной структуре необходимых членов, его следует рассматривать как сложное квазивысказывание.

Аналогичную интерпретацию можно предложить при анализе другого примера, который представляет собой также сложное квазивысказывание:

"The man who saved me?" – and I went away like an arrow [11, с. 66].

→ *"The man who saved me?" I asked and I went away like an arrow.*

Следующий пример отличается от предыдущих двух тем, что он является не предложением, а квазивысказыванием, так как в словах автора повествования отсутствуют субъект и предикат, с которыми можно было бы связать прямую речь в функции прямого дополнения.

"Is he, indeed?" – with all the innocence of the world in my voice [11, с. 66].

Вместе с тем, субъект действия имплицитно выражен в примере словосочетанием *my voice*, а действие имплицитно выражено вопросительным знаком в прямой речи, что позволяет восполнить субъект и предикат в виде *I asked*.

→ *"Is he, indeed?" I asked with all the innocence of the world in my voice.*

В результате появляется простое пространственное предложение с квазивысказыванием *Is he, indeed?* в функции прямого дополнения. Такая трансформация исходного примера может быть оправданной для понимания синтаксических отношений между членами высказывания, но оно все равно остается квазивысказыванием и не должно трактоваться как предложение.

Обобщая сказанное, отметим следующие особенности предложений и высказываний с включенной прямой речью.

Прямая речь может занимать инициальную, медиальную или финальную позицию по отношению к словам автора повествования. Прямая речь в инициальной позиции в предложении вызывает частичную или полную инверсию его главных членов. Как прямая речь, так и слова автора могут выступать парцеллированно, т. е. в виде отдельно оформленных частей относительно друг друга.

Структурно прямая речь может быть представлена словом, словосочетанием, простым и сложным предложением, а также сверхфразовым единством, которые оформляются как утверждение, вопрос или императив.

Прямая речь без эксплицитно выраженного субъекта и предиката с его обязательными валентностями соответствует квази- или псевдовысказыванию. Как член предложения или высказывания прямая речь выступает в определенной синтаксической функции: прямого дополнения, части составного именно-го сказуемого и определения.

Список источников

1. *Аракин В. Д.* Сравнительная типология английского и русского языков: учебное пособие. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2000. 256 с.
2. *Блох М. Я.* Теоретические основы грамматики: учебное пособие. М.: Высшая школа, 1986. 160 с.
3. *Жигадло В. Н., Иванова И. П., Иофик Л. Л.* Современный английский язык. Теоретический курс грамматики. М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1956. 350 с.
4. *Зензеров В. Н.* Система базовых лексических коннекторов между предложениями в сверхфразовом единстве: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1990. 18 с.
5. *Зензеров В. Н.* Простое предложение и высказывание // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы Международной научно-практической интернет-конференции (1–28 февраля 2013 г.). Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. С. 27–33.
6. *Зензеров В. Н., Щетина А. А.* Роль паралингвистических средств в романе У. С. Мозма «Театр» // Вестник Карагандинского государственного университета им. Е. А. Букетова. Серия филологическая. 2015. № 2. С. 64–74.
7. *Каушанская В. Л., Ковнер Р. Л., Кожевникова О. Н.* и др. Грамматика английского языка. М.: Айрис-пресс, 2009. 384 с.
8. *Кобрин Н. А., Корнеева Е. А., Оссовская М. И.* и др. Грамматика английского языка: Морфология. Синтаксис: учебное пособие. СПб.: СОЮЗ, 1999. 496 с.
9. *Резвцова М. Д., Афанасьева О. В., Самохина Т. С.* Практикум по сравнительной типологии английского и русского языков. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2009. 176 с.
10. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров; ред. кол.: А. А. Гусев и др. М.: Советская энциклопедия, 1987. 1600 с.
11. Австралийские рассказы / сост. Л. Касаткина. М.: Прогресс, 1975. 400 с.
12. *Brown K., Miller J.* Syntax: A Linguistic Introduction to Sentence Structure. London: Harper Collins Academic, 1991. 382 p.

Информация об авторе

В. Н. Зензеров – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, victor.zenzerov@gmail.com

Information about the author

V. N. Zenzerov – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of the English Language, Novosibirsk State Pedagogical University, victor.zenzerov@gmail.com

Статья поступила в редакцию 14.11.2022; одобрена после рецензирования 18.11.2022; принята к публикации 21.11.2022.

The article was submitted 14.11.2022; approved after reviewing 18.11.2022; accepted for publication 21.11.2022.

Научная статья

УДК 82-09

Типы пространства в рассказах Э. А. По (семантический и культурологический аспекты)

Лариса Николаевна Кретова¹¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются разные типы пространства в рассказах Э. А. По с точки зрения семантического и культурологического аспектов. Автор анализирует определения понятия «пространства» в литературе, сопоставляет имеющиеся классификации типов пространства, а также предлагает выделение мифологического пространства, которое наряду с географическим, точечным, психологическим и др. обеспечивает структурирование текста, создает мифологический подтекст произведения и обеспечивает понимание глубинных смыслов текстов Э. А. По.

Ключевые слова: пространство, типы пространства, мифологическое пространство, семантика, точечное пространство, психологическое пространство.

Для цитирования: Кретова Л. Н. Типы пространства в рассказах Э. А. По (семантический и культурологический аспекты) // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 35–41.

Original article

Types of space in the short stories of E. A. Poe (semantic and cultural aspects)

Larisa N. Kretova¹¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article focuses on various types of space in the short stories by E. A. Poe from the point of view of semantic and cultural aspects. The author analyzes definitions of the concept of “space” in literature, compares the existing classifications of the type of space, and also offers to distinguish the mythological space, which along with geographical, spot, psychological and other spaces, provides structuring of the text, creates a mythological subtext of the work and provides an understanding of the deep meanings of texts by E.A. Poe.

Keywords: space, types of space, mythological space, semantics, spot space, psychological space.

For citation: Kretova L. N. Types of space in the short stories of E. A. Poe (semantic and cultural aspects). *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 35–41. (In Russ.)

Пространство традиционно рассматривается как объективная действительность, форма существования материи, имеющая протяженность и объем. Это реальность, в которой определяется положение физических тел, в которой происходит механическое движение, геометрическое перемещение различных

физических тел и объектов [6]. Именно поэтому пространство совершенно очевидно становится частью художественного произведения, причем значимой частью, которая структурирует текст, задает привязку к месту, создает художественный образ текста, определяет категориальные признаки концептос-

феры текста и т. д. Переносимое из реальности частично или полностью, отраженное через восприятие автора или героя (героев), создаваемое при помощи вербальных маркеров, художественное пространство является объектом изучения ряда наук.

В частности, П. Семёнова [8], рассматривая концепт художественного пространства повествователя, отмечает, что «категория художественного пространства была изложена в контексте литературоведческих наук, где эта категория трактуется как принципиально значимая характеристика художественного образа, организующая композицию и структуру произведения, необходимые для рецепции художественного мира всего произведения. Лингвистические аспекты художественного пространства не рассмотрены в должной мере, законы, раскрывающие механизмы кодирования и декодирования пространственных смыслов, на сегодняшний день не сформулированы и требуют значительного внимания» [9, с. 17].

Лингвистические аспекты репрезентации художественного пространства, таким образом, при всей их значимости, не имеют универсального механизма декодирования, часто не воспринимаются читающим субъектом как маркеры пространства либо даже при восприятии данных маркеров не происходит выхода на глубинный уровень смысла текста.

Вместе с тем именно глубинный уровень восприятия смысла текста позволяет приблизиться к авторскому замыслу и определить прагматику текста произведения.

Субъективность восприятия пространства и реальности в целом обеспечивается антропоцентричностью текста как системы и антропоцентричностью языка как системы. По мнению Ю. Д. Апресяна: «... число антропоцентричных значений в естественном

языке гораздо больше, чем обыкновенно думают. Язык не только антропоцентричен, но и эгоцентричен в гораздо большей степени, чем признается в настоящее время» [1, с. 348]. По мнению М. В. Стефанович, языковые единицы обладают высоким потенциалом

«в результате того, что их концептуальная структура, помимо семы качества, характеризуется наличием разнообразных дополнительных семантических компонентов» [10, с. 290]. Категоризация пространства становится процессом, сходным с языковой категоризацией, на что указано в работе

М. В. Стефанович [11]. Именно эти утверждения позволяют нам говорить о том, что языковые маркеры пространства участвуют в процессе концептуализации пространства текста, при этом пространственные характеристики могут как сохраняться в тексте, так и изменяться, модифицируясь в зависимости от авторского замысла, типа восприятия героя, типа восприятия повествователя, жанра произведения и т. д.

Максимальные изменения в произведениях литературы претерпевает реальное географическое пространство, которое может терять свои реальные категориальные признаки и становиться обобщенным географическим пространством. «В произведениях литературы художественные образы географических объектов являются источниками информационного обмена, включающего репрезентацию географического пространства в индивидуальном сознании (и культуре), так как через художественные тексты приобретенные сведения о географическом пространстве вкрапляются в “полотно” культуры» [5].

По мнению В. Н. Топорова, «художественное пространство текста сохраняет определенные качества, типичные для реального пространства, например, непрерывность, протяженность, форму,

местоположение, расстояние, трехмерность, границы между различными системами» [12, с. 230].

По мнению В. П. Прокофьевой, при рассмотрении категории пространства текста есть смысл говорить о «пространстве множеств», которое «выражается посредством таких типов пространства, как физическое пространство (реальное географическое), психологическое (личностное) пространство, социальное пространство (пространство взаимоотношений), космическое, фантастическое, виртуальное, пространство реминисценций [7].

Помимо предложенных типов пространства стоит обратиться к другой классификации типов пространства текстов, созданной Н. С. Болотновой [3], а также к типам пространства, изложенным в работах Л. Бабенко и Ю. Казарина [2]: географическое, точечное, психологическое, социальное, космическое, фантастическое. В предложенной классификации нами предлагается выделить мифологическое пространство, маркерами которого становятся как имена богов и героев мифов, так и слова-мифологемы, отсылающие нас к разным моделям мироустройства.

Обращение к творчеству Э. А. По связано с множественностью типов пространства, представленных в новеллах автора. Наиболее частотны следующие типы пространства: мифологическое, психологическое, точечное. Рассмотрим примеры названных типов.

Мифологическое пространство. Обратимся к новелле «Падение дома Ашеров». Лексема *fall* имеет значение «падение» и «грехопадение». При втором значении мы сталкиваемся с заданным мифологическим типом пространства (Библейский миф), при первом (падение) – с заданной вертикалью текста, с семантикой движения вниз, что отсылает нас к мифологической модели мироустройства (Мировое древо, Миро-

вая гора), нижняя часть этой модели символизирует нижний мир – мир мертвых.

Английское слово *usher* по своему смыслу отсылает к «проводнику», «руководителю», «первопроходцу», словом, к тому, кто инициирует нечто новое. Итак, «The Fall of the House of Usher» содержит в себе смыслы падения и грехопадения неких первых, высших людей – Ашеров.

Настроение обреченности осязательно в описании старинного дома:

... dilapidation... and there appeared to be a wild inconsistency between its still perfect adaptation of parts, and the crumbling condition of the individual stones... Perhaps the eye of a scrutinising observer might have discovered a barely perceptible fissure, which, extending from the roof of the building in front, made its way down the wall in a zigzag direction, until it became lost in the sullen waters; of the tarn. Дом как точечное пространство выступает, с одной стороны, как место нахождения героя (героев) произведения, с другой – как мифологема, задающая семантику центра мира, прибежища тела человека, храма, крепости, места обитания души рода и т. д. Разрушение дома приводит к разрушению рода, к его прерыванию, к разрушению микромира и микрокосма. Зигзагообразная трещина на доме задает путь смерти его обитателей, не прямой, но извилистый, что, собственно, и происходит с Мэдлин Ашер: она умирает, потом возвращается, потом снова умирает, забрав с собой брата.

Поскольку все события происходят в доме Ашеров, то дом воспринимается как модель мира, в которой есть верхний, средний и нижний мир. Переход героев из среднего мира в нижний задает семантику умирания рода и разрушения дома. Семантика умирания проводится последовательно через лексические компоненты текста:

1. Центральное событие – захоронение леди Мэдлин Ашер и появление героини в конце произведения. Помещение еще живой героини в нижний мир – подвал дома – иллюстрирует псевдопереход; возвращение героини в средний мир воспринимается как фантазмагория, но у этой фантазмагии есть цель – забрать с собой того, кто уже однажды похоронил Мэдлин.

2. Смерть и разрушение дома проявляется в проявлении следов плесени, мха, а также огромной трещины, идущей через весь дом. Разрушение рода происходит изнутри дома, что приводит к появлению признаков разрушения у самого дома – оболочки рода Ашероу.

3. Смерть самого Родерика Ашера и умирание рода, разрушение дома, его перемещение в нижний мир. Если тело человека воспринимается как оболочка души, то дом воспринимается как оболочка тела, умирание тела приводит к разрушению дома.

Вода как мифологема. Вода как первоэлемент Вселенной становится значимым компонентом текста новеллы «Падение дома Ашероу». Священность воды связана с семантикой защиты, спасения в индоевропейском праязыке, а также в древнеиндийском, древнеанглийском и греческом языках. Вода как символ коллективного бессознательно часто обозначает первобытный хаос, символизирует смерть, зло, гибель, что позволяет говорить о двойственности этой мифологемы. Текучесть воды часто идентифицируется с текучестью речи и это же свойство воды в антропоморфной модели Вселенной часто обозначает кровь. Понятие «потусторонний мир» также связано с водой и отсылает нас к мифу о том, что души умерших переправлялись в загробный мир по воде. Э. А. По изображает воду как отрицательный образ, базирующийся на изначальной отрицательности, коварности символики воды и женщины. Уже само

по себе архаичное слово *tarn* (озеро) явно указывает на архетипичность этого образа. Вода же в озере, как описывает автор, «черная», незыблемая, бездонная, зловещая. Кроме того, в финале рассказа вода вдруг заклокотала, как тысячи подземных стихий, и поглотила в свои дебри руины дома Ашероу, что позволяет говорить о присутствии в тексте новеллы этой мифологемы, связанной с понятиями «бездна», «смерть», «умирать», «обманывать»

Кот как мифологема. Присутствие двух котов в новелле «Черный кот» задает мифологическое пространство текста новеллы. Кот связан с понятием зла, колдовства: *black cats as witches in disguise*. Эта же мифологема соотносится с понятием «чистый». Вместе с тем кот считался источником жизни и смерти и ассоциировался с бездной, с понятием числа, а значит и с гармонией миропорядка.

Черный кот Плутон в новелле Э. А. По отсылает нас с точки зрения антропоники к нижнему миру, но вместе с тем задает семантику наказания за поступки (чистить – очищать от грехов), и как двойственный образ задает идею двойничества. Семантику очищения поддерживает образ огня – пожар в доме рассказчика; с понятием бездны связан образ жены рассказчика; сам же рассказчик воспринимает кота как замаскированную ведьму. Так, перед нами возникает мифологическое пространство текста, а именно зооморфная модель мира, в которой каждое животное имеет определенное значение.

Женщина как мифологема. Женские образы в новеллах связаны с понятиями бездны, начала и конца жизни, с нижним миром, а значит и с понятиями двойственности, источника жизни и источника смерти. Женщина символизировала тьму, а мужчина – свет.

Так, Мэдлин Ашер увлекает за собой брата в мир мертвых, жена рассказчи-

ка в новелле «Черный кот», даже замураванная в стене, обрекает героя на смерть; Лигейя становится навязчивой идеей героя произведения – даже после смерти она видится герою, перемещаясь из мира мертвых в мир живых. Изображение женщины на овальном портрете переносит ее саму в мир мертвых, а сам портрет становится неким окном в этот мир.

Описание внешности героинь одновременно связано с психологическим типом пространства, а изменение внешности – с изменением состояния героя. Фигура человека в новелле становится отражением внешнего мира, как, например, фигура смерти в новелле «Маска Красной смерти».

Точечное пространство. Точечное пространство представлено в ряде новелл Э. А. По: «Падение дома Ашеров», «Черный кот», «Колодец и маятник», «Овальный портрет», «Лигейя», «Маска Красной смерти». Это дом, замок, готический замок, темница, родовый дом, в котором оказывается герой новеллы и в котором живут его герои. Сам дом как сосредоточение души живущих в нем людей либо наполняется злом и страхом, либо разрушает живущих в нем, либо становится источником негативного психологического состояния героя.

В новелле «Маска Красной смерти», как и в других рассмотренных нами новеллах Э. По, категория локальности занимает важное место. В тексте представлено точечное пространство (замок, комната), мифологическое пространство, психологическое пространство. Мифологическое пространство задается как образом смерти, так и образом часов с маятником, стоящих в черной комнате: «Их тяжелый маятник с монотонным приглушенным звоном качался из стороны в сторону». По мнению Л. В. Карасева, «часы отсчитывают не время жизни собравшихся гостей, а время

приближающейся смерти, и останавливаются они ровно в тот миг, когда падает на пол последний из приглашенных» [4, с. 87].

Маятник как часть пространства текста представлен в новелле «Колодец и маятник», посвященной психологическому состоянию человека, попавшего в застенки инквизиции. Психологическое пространство в названных новеллах связано со страхом смерти героев, с состоянием нарастающего ужаса и отсчетом времени жизни. Колебательно-колыхательное значение пространства в новеллах задает дихотомию жизни и смерти и позволяет говорить о некоей точке пространства, которую проходит маятник в процессе движения – точку смерти, точку покоя, точку начала.

Психологическое пространство. Маркерами психологического пространства являются лексемы с общим значением «части тела» (руки, голова, глаза), глаголы с общей семантикой «чувствовать», а также лексемы с семантикой «страх, ужас». Сюжет (в обычном понимании) во многих новеллах отсутствует, но вместо событий описываются ощущения, предчувствия героев. И, таким образом, сверхъестественные события получают рациональное объяснение, а психологическое состояние героя задает этот тип пространства. *To me, they have presented little but **Horror** – to many they will seem less terrible than barroques. And then came, as if to my final and irrevocable overthrow, the spirit of PERVERSENESS. This dread was not exactly a dread of physical evil – and yet I should be at a loss how otherwise to define it. I am almost ashamed to own – yes, even in this felon's cell, I am almost ashamed to own – that the terror and horror with which the animal inspired me.* Ужас, внушаемый животным рассказчику, становится навязчивым, но стоит напомнить, что рассказчик вырезал коту глаз: именно через это действие иллю-

стрируется семантика искажения психологического пространства кота, который воспринимается как отражение самого рассказчика. Так, через потерю глаза мы получаем потерю адекватного психологического пространства персонажа.

В новелле «Маска красной смерти» психологическое пространство задается лексическими единицами с компонентом «части тела, тело»: *The scarlet stains upon the body and especially upon the face of the victim, were the pest ban which shut him out from the aid and from the sympathy of his fellow-men.* В другом отрывке при описании часов и уходящего времени жизни также представлен психологический тип пространства: ... *and the more aged and sedate passed their hands over their brows as if in confused reverie or meditation.* Нарастающий

страх передан через образ ноги, ступающей на ковер: ... *and to him whose foot falls upon the sable carpet, there comes from the near clock of ebony a muffled peal.* Нога как способ обозначения нижнего мира одновременно выступает как способ создания мифологического пространства и как способ создания психологического пространства.

Новеллистика Э. А. По построена по принципу множественности пространств: при доминировании точечного и мифологического пространства в новеллах автора мы отметили наличие психологического пространства; взаимосвязь всех типов пространств в новеллах позволяет создавать объемное пространство текста, структурирующее текст произведений и поддерживающее доминирующую семантику произведения.

Список источников

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М.: Наука, 1995. 472 с.
2. Бабенко Л. И., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ текста: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2022. 132 с.
3. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. 520 с.
4. Карасев Л. В. Маятник Эдгара По // Вопросы философии. 2005. № 8. С. 87.
5. Лавренова О. А. Географическое пространство в русской поэзии XVIII – начала XX в. (геокультурный аспект). М.: Наследие, 1998. 95 с.
6. Потемкин В. К. Пространство в структуре мира. Новосибирск: Наука, 1990. 176 с.
7. Прокофьева В. Ю. Анализ художественного текста в аспекте его пространственных характеристик: практикум для студентов института искусств. Оренбург, 2006. 113 с.
8. Семенова П. В. Концепт художественного пространства повествователя (на материале произведения Иэна Макьюэна «Atonement») // Инновационная наука в глобализующемся мире: сборник статей по материалам V Международной научно-практической конференции. Уфа: НИЦ: НИКА, 2018. Т. 1. С. 44–50.
9. Семенова П. В. Когнитивно-семантическая модель художественного пространства англоязычного произведения (на материале романа Иэна Макьюэна «Atonement»): дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2019. 162 с.
10. Стефанович М. В. Образования на -ly со значением оценки в английском языке // Проблемы межкультурной коммуникации в теории языка и лингводидактике: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию БГПУ / отв. ред. Э. Е. Курлянд. Барнаул: Барнаульский государственный педагогический университет, 2003. С. 290–296.
11. 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. М.: МГЛУ, 2003. С. 74–75.

12. *Топоров В. Н.* Пространство и текст // Текст: семантика и структура. М.: Наука, 1983. С. 227–285.

Информация об авторе

Л. Н. Кретова – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, kretlarisa@mail.ru, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5257-7416>

Information about the author

L. N. Kretova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of the English Language, Novosibirsk State Pedagogical University, kretlarisa@mail.ru, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5257-7416>

Статья поступила в редакцию 14.11.2022; одобрена после рецензирования 21.11.2022; принята к публикации 23.11.2022.

The article was submitted 14.11.2022; approved after reviewing 21.11.2022; accepted for publication 23.11.2022.

Научная статья

УДК 811.111'01

Роль подстрочного перевода в становлении ранней фразеологии английского языка

Сергей Владимирович Мухин¹, Альфия Михайловна Лясникова¹

¹Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается специфика фразеологического калькирования в раннем древнеанглийском памятнике письменности – Веспасиановой Псалтири. Последовательно выявляются пять признаков фразеологического калькирования. Приводятся примеры единиц, калькированных с латинского оригинала и принадлежащих к трем основным структурно-семантическим типам фразеологизмов: идиоматике, фразеоматике и паремике. Делается вывод о ключевом значении подстрочного перевода в обеспечении условий для создания фразеологических калек.

Ключевые слова: фразеология, калька, Веспасианова Псалтирь, древнеанглийский язык, латинский язык, подстрочник, фразеоматика, идиоматика, паремика.

Для цитирования: Мухин С. В., Лясникова А. М. Роль подстрочного перевода в становлении ранней фразеологии английского языка // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 42–47.

Original article

Interlinear gloss and origins of the early English phraseology

Sergey V. Mukhin¹, Alfia M. Lyasnikova¹

¹Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia

Abstract. The article addresses the nature of phraseological translation in the early Old English manuscript – the Vespasian Psalter. The research proceeds to bring out five features of phraseological loan-translation. The Vespasian Psalter contains numerous calques created on the basis of the Latin original that fall into three main structural-semantic types of phraseologisms: idioms, phraseomatisms and paroemias. In conclusion the emphasis is laid on the key role of interlinear gloss in providing the conditions requisite to produce phraseological calques.

Keywords: phraseology, calque, Vespasian Psalter, Old English, Latin, interlinear gloss, phraseomatics, idiom, paroemia.

For citation: Mukhin S. V., Lyasnikova A. M. Interlinear Gloss and Origins of the Early English Phraseology. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 45–47. (In Russ.)

Традиционно в поле зрения исследователей фразеологии оказывается преимущественно современный материал и продукты неологических процессов. Как результат, имеет место общая неразработанность фразеологии в историческом аспекте. Фразеологический

материал древнеанглийского языка в большей части остался зафиксированным в классических лексических словарях XIX в. Сложно переоценить труд лексикографов той эпохи, однако факт состоит в том, что работа по кодификации и систематическому описанию

единиц словарного состава древнеанглийского языка проделывалась, когда фразеологии еще не существовало как лингвистической дисциплины. Соответственно, древнеанглийская фразеология, в ограниченном объеме зафиксированная на страницах памятников письменности, осталась обойденной вниманием; фразеологические единицы (ФЕ) приводятся в словарях древнеанглийского языка лишь в качестве примеров употребления лексем, являющихся компонентами ФЕ.

Как с точки зрения фразеологии, так и с позиций истории языка представляет большой интерес рассмотрение наиболее раннего фразеологического материала, доступного исследователю в дошедших до нас памятниках древнеанглийской письменности. Это соображение обусловило выбор конкретного текстового источника для настоящего исследования – Веспасиановой Псалтири – и типа фразеологизмов, находящихся в фокусе нашего внимания – фразеологических калек.

Веспасианова Псалтирь (шифр рукописи *MS Cotton Vespasian A I*) [11] была создана на латинском языке предположительно в Личфилде в первой половине VIII в., что позволяет считать этот памятник письменности самой первой псалтирью Древней Англии и вообще самым ранним из дошедших до наших дней образцов перевода библейского текста на английский язык [8]. Около второй четверти IX в. рукой королевского писца, который в средневековой литературе известен под условным именем *Royal Bible Master Scribe*, в рукопись был внесен подстрочный перевод на древнеанглийский язык с чертами мерсийского диалекта [6]. Почерк писца также идентифицируется и в других рукописях, которые некогда принадлежали аббатству Св. Августина в Кентерберии или были созданы там [10].

Псалтирь в раннем Средневековье использовалась в целях образования

и распространения латинской грамотности [9]. Библейская фразеология становилась органичной частью этого процесса. Благодаря во многом общему набору культурных концептов, существовавшему на протяжении столетий во многих семиотических областях концептосферы культуры, основанная в древнеиудейской культуре и языке письменная фразеологическая традиция была воспринята и непрерывно поддерживалась в латинской, англосаксонской и других европейских культурных и языковых общностях.

Буквальный, пословный, характер подстрочного перевода, целью которого было обеспечение максимально точного понимания латинского сакрального текста носителями древнеанглийского языка, обусловил выбор переводчиками Кентерберийского скриптория фразеологического калькирования как основного и практически единственного способа передачи ветхозаветной идиоматики с латинского оригинала. Фразеологические кальки возникают путем буквального (пословного) перевода идиоматических выражений [2, с. 5]. Буквальность выступает существенной характеристикой фразеологического калькирования. Именно она роднит калькирование с подстрочным переводом. И то, и другое представляет собой пословное воспроизведение оригинала средствами языка-реципиента.

Представляется, что у фразеологической кальки как типа языковой единицы можно выделить набор конкретных признаков, позволяющих идентифицировать ее как таковую. Для этого, безусловно, необходимо сопоставление калькированного словосочетания с его этимологом. Рассмотрим признаки фразеологической кальки на конкретном примере словосочетания из 9-го псалма Веспасиановой Псалтири:

Confitebor tibi Domine in toto corde meo

ic ondetto ðe dryhten in alre heortan minre

Буду славить Тебя, Господи, всем сердцем моим (9:1).

Русский вариант здесь и далее приводится по тексту Псалтири в Полном православном молитвослове [4]. Слово сочетание *in alre heortan* представляет собой фразеологическую кальку с латинского варианта *in toto corde*. Свидетельством этого выступают следующие признаки:

1) количество лексических компонентов словосочетания на обоих языках одинаково – три единицы;

2) порядок слов в древнеанглийском варианте пословно совпадает с латинским;

3) обеспечено максимально возможное тождество грамматических категорий и форм в двух языках, например, *toto – alre* (ед. ч. аблатива и аккумулятива соответствующих прилагательных со значением «весь, целый»);

4) благодаря наличию соответствующих субстантивных лексем *cor* и *heorte* (сердце), как латинский, так и древнеанглийский вариант словосочетания попадают в разряд фразеологических соматизмов, поскольку соответствующие компоненты соотносятся с телесно-антропным кодом культуры, в котором частям человеческого тела помимо их природных свойств приписываются функционально значимые для культуры смыслы;

5) образная основа древнеанглийской идиомы полностью соответствует таковой в латинском варианте и, по существу, одинакова, поскольку этот образ содержит обусловленные культурой неэтноспецифические стереотипные представления о сердце не только как о центре физической жизни человека, но и как о средоточии его истинных чувств и желаний [1]. Наглядность этого библейского образа обуславливает его востребованность: даже в ограни-

ченном объеме Веспасиановой Псалтири этот образ является рекуррентным.

Последнее обстоятельство служит одним из главных средств верификации фразеологического статуса словосочетания *in alre heorte*. Анализ совокупности псалмов позволяет установить, что оно встречается в Псалтири в десяти контекстах, например:

confitebor tibi Domine Deus meus in toto corde meo

ic ondettu ðe dryhten zod min in allre heortan minre

Исповедаюсь Тебе, Господи, Боже мой, всем сердцем моим (85:11)

in toto corde exquirunt eum

in alre heortan soesað hine

всем сердцем они възыщут Его (118:2)

scrutabor legem tuam et custodiam illam in toto corde meo

ic smezu æe ðine & haldu hie in alre heortan minre

исследую закон Твой, и сохранию его всем сердцем моим (118:34) и т. п.

Не будет преувеличением сказать, что практически вся древнеанглийская фразеология Веспасиановой Псалтири носит калькированный характер. В тексте псалмов представлены единицы всех основных структурно-семантических типов фразеологизмов: идиомы, фразеоматизмы и паремии. Рассмотрим примеры каждого типа.

1. Идиоматика включает в себя единицы с яркой образностью и переосмыслением значения минимум одного из компонентов, например:

effundam in conspectu ejus orationem meam

ic azeotu in zesihðe his zebed min

Изолью пред Ним моление мое (141:3).

Эта идиома основана на метафорической модели – глубинном основании фразеологического знака [3, с. 444]. Человек предстает как сосуд, а молитва – как жидкость, заключенную в этом сосуде. В данном случае метафорическому переосмыслению

подвергается значение глагольного компонента, выраженного глаголом *azeotan* (луть; н.-англ. *to pour out, shed, strew, spill*). Наиболее многочисленны среди идиом глагольные единицы структурного типа V + N, подобно приведенной выше, а также субстантивные идиомы, например ФЕ с метонимическим переосмыслением значения *werc honda* < *opus manuum* (дело рук) в следующих контекстах:

opera manuum nostrarum dirige super nos

werc honda ura zerece ofer usic

дела рук наших исправь у нас (89:19)

Opera manuum ejus veritas et iudicium werc honda his soðfestnis & dom

Дела рук Его – истина и суд (110:5)

и т. п.

2. Фразеоматика подразумевает словосочетания, лексические компоненты которых полностью сохраняют свое исходное значение, однако регулярная воспроизводимость таких словосочетаний в речи/тексте, устойчивость их употребления выступают их имманентной характеристикой. Таким образом, особенности узуса в этом случае являются главным критерием верификации фразеологического статуса таких единиц. В следующем контексте рассматриваемое словосочетание не имеет идиоматического значения:

Vivit cor eorum in saeculum saeculi

leofað heorte heara in weoruld weorulde

будут живы сердца их во век века (21:25).

Фразеоматическая связь здесь обеспечивается устойчивой сочетаемостью предлога *in* (в) с ключевым компонентом *weoruld* (век), повторяемым дважды в определенных падежных формах. Порядок слов и грамматическое оформление словосочетания фиксированы. Такую сочетаемость следует признать устойчивой, поскольку употребление фразеоматизма именно в такой форме фиксируется также в других контекстах, например:

cogitationes cordis ejus in saeculum saeculi

zedohtas heortan his in weoruld weorulde

помышления сердца Его – в род и род (32:10)

semen eorum in saeculum saeculi dirigitur

семя их навек устроится (101:25)

и т. п.

Единицы такого типа часто квалифицируются как речевые формулы и клише.

3. Паремика включает в себя различного рода устойчивые образования афористического характера, объединенные признаком предикативности. Они имеют структуру законченного высказывания и обычно выполняют дидактическую функцию, например:

ad vesper demorabitur fletus et ad matutinum laetitia

æt efenne wunað wop & to marzentide blis

вечером водворится плач, а наутро радость (29:6).

Дидактический посыл высказывания заключается в его морализаторском подтексте: человек не должен предаваться отчаянию.

Filii hominum dentes eorum arma et saggitæ et lingua eorum machera acuta.

bearn monna todas heara wepen & strelas & tunze heara mece scearp

сыны человеческие, зубы их – оружие и стрелы, и язык их – острый меч (56:4–5).

В стихах, где фигурирует приведенный контекст, псалмопевец сравнивает своих врагов со львами. Преследующие рассказчика противники стремятся поразить его человеческим оружием, подобно тому, как хищники ранят и убивают свою жертву зубами, и словом, стереотипным средством обозначения чего служит соматизм *tunze* (язык), который также сравнивается с мечом. Пред-

ставляется, что использованная здесь в отношении существительных *toð* (зуб) и *tunze* (язык) метафора обуславливает афористический характер высказывания, благодаря порождаемому яркому образу и предикативной структуре. Конкретный метафорический образ здесь является частью развернутой метафоры, которая выстраивается в рамках двух стихов. Моральный вывод достаточно очевиден: враг в лице человека опасен подобно дикому зверю.

Говоря о буквальности фразеологического калькирования все же следует иметь в виду, что эта буквальность имеет не абсолютный характер. В исследованиях отмечается, что глоссирование в Веспасиановой Псалтири до некоторой степени отходит от латинского синтаксиса и порядка слов вследствие ограничений, накладываемых особенностями языка перевода [7, с. 241]. В частности, латинскому аблативу уточнения (*ablativus limitationis*), как правило, соответствует древнеанглийская предложно-субстантивная конструкция, как в следующем примере, где ла-

тинские формы аблатива *corde* и *spiritu* в составе фразеологизированных словосочетаний передаются, соответственно, предложными конструкциями *on heortan* и *on zaste*:

*Juxta est Dominus his qui tribulato sunt corde et humiles spiritu salvabit
neh is dryhten ðissum ða zeswencedre sind on heortan & eadmode on zaste zehaeled*

Близко Господь к сокрушенным сердцем и смиренных духом спасет (33:19).

В заключение следует еще раз подчеркнуть ключевую роль подстрочного перевода, послужившего основой фразеологического калькирования, которое, в свою очередь, стало главным средством пополнения фразеологического фонда древнеанглийского языка на начальном этапе его письменной истории. Библейский текст эмоционально воздействует при помощи ярких, запоминающихся образов

[5, с. 231], поэтому образные библейские идиомы стали неотъемлемой частью английской фразеологии.

Список источников

1. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия. М.: АСТ-Пресс книга, 2006. 784 с.
2. Дьяков А. И. Кальки-англицизмы в русском языке // Образование и наука в современных реалиях: материалы международной научно-практической конференции (Чебоксары, 4 июня 2017 г.): в 2 т. / редкол.: О. Н. Широков и др. Чебоксары: Интерактив плюс, 2017. Т. 2. С. 26–35.
3. Зыкова И. В. Роль концептосферы культуры в формировании фразеологизмов как культурно-языковых знаков: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2014. 510 с.
4. Псалтирь. Полный православный молитвослов [Электронный ресурс]. URL: <https://www.molitvoslov.com/psaltir> (дата обращения: 12.10.2022).
5. Федуленикова Т. Н., Глебова Д. А., Малышева А. С. Особенности заимствованной библейской фразеологии // Славянские лингвокультуры в пространственном и временном континууме: сборник научных статей. Гомель, 2019. С. 231–235.
6. Ball C. J. E. The Language of the Vespasian Psalter Gloss: Two Caveats // The Review of English Studies. 1970. Vol. XXI, Issue 84. P. 462–465.
7. Blom A. H. Glossing the Psalms: The Emergence of Written Vernaculars in Western Europe from the Seventh to the Twelfth Centuries. Berlin: De Gruyter, 2017. 349 p.
8. Cotton MS Vespasian A I. British Library [Электронный ресурс]. URL: http://www.bl.uk/manuscripts/FullDisplay.aspx?ref=Cotton_MS_Vespasian_A_I (дата обращения: 17.09.2022).

9. *Fleming D.* Christian Hebrew in England with and without Jewish Books // Early Middle English. 2019. Vol. 1, Issue 1. P. 73–82.

10. *Freeman J.* Through many hands: the Vespasian Psalter [Электронный ресурс]. URL: <https://blogs.bl.uk/digitisedmanuscripts/2018/11/through-many-hands-the-vespasian-psalter.html> (дата обращения: 13.10.2022).

11. *The Oldest English Texts* / ed. by H. Sweet. London: Trübner & Co, 1885. 668 p.

Информация об авторах

С. В. Мухин – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка № 1, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, s.muhin@inno.mgimo.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7891-8725>

А. М. Лясникова – преподаватель кафедры английского языка № 1, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Lyasnikova.alja@yandex.ru

Information about the authors

S. V. Mukhin – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the English Language Department #1, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, s.muhin@inno.mgimo.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7891-8725>

A. M. Lyasnikova – Lecturer of the English Language Department #1, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Lyasnikova.alja@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 21.10.2022; одобрена после рецензирования 26.10.2022; принята к публикации 31.10.2022.

The article was submitted 21.10.2022; approved after reviewing 26.10.2022; accepted for publication 31.10.2022.

Научная статья

УДК 81'42

Функционирование дискурсивных маркеров *on the other hand* и *for instance*

*Ольга Николаевна Путина*¹¹Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

Аннотация. Цель работы состоит в комплексной методике исследования функционирования дискурсивных маркеров английского языка *on the other hand* и *for instance* в научном дискурсе. Дискурсивные маркеры – это класс вспомогательных коммуникативных единиц с уникальными формальными и прагматическими возможностями, высокой частотностью употребления и транскатегориальным характером. Единственный критерий их выделения – функционально-прагматический. В основу существующих современных классификаций дискурсивных маркеров положен спектр функций, которые эти единицы выполняют в дискурсе: структурная, текстовая, связующая, интерактивная, семантическая, когнитивная и т. д. Дискурсивные маркеры способны актуализировать вспомогательную прагматическую функцию, включаясь в систему многоступенчатого прагматического варьирования. Дискурсивные маркеры как прототипические конструируются обладают большим функциональным потенциалом, актуализирующимся в контексте. Предложенный функционально-прагматический подход к описанию характеристик дискурсивных маркеров в английском языке применим для лингвистического описания других единиц языка в рамках разных типов дискурса.

Ключевые слова: научный дискурс, дискурсивный маркер, прагматическая функция, контекстуальный анализ, *on the other hand*, *for instance*.

Для цитирования: Путина О. Н. Функционирование дискурсивных маркеров *on the other hand* и *for instance* // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 48–54.

Original article

Functioning of discourse markers *on the other hand* and *for instance*

*Olga N. Putina*¹¹Perm State National Research University, Perm, Russia

Abstract. The aim of this work is to investigate the functioning of English discourse markers - *on the other hand* and *for instance* in scientific discourse. Discourse markers are a class of auxiliary communicative units with unique formal and pragmatic possibilities, high frequency of use and transcategorial character. The only criterion for distinguishing them is functional and pragmatic. The existing modern classifications of discourse markers are based on the range of functions that these units perform in discourse: structural, textual, linking, interactive, semantic, cognitive, etc. Discourse markers are able to actualize the auxiliary pragmatic function, including in the system of multistage pragmatic variation. Discourse markers as prototypical constructs have a great functional potential actualized in the context. The proposed functional-pragmatic approach to describing the characteristics of discourse markers in English is applicable to the linguistic description of other units within different types of discourse.

Keywords: scientific discourse, discourse marker, pragmatic function, contextual analysis, *on the other hand*, *for instance*.

For citation: Putina O. N. Functioning of discourse markers *on the other hand* and *for instance*. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 48–54. (In Russ.)

В современной лингвистике исследование научного дискурса представляется актуальным, так как увеличивается количество людей, вовлеченных в этот вид дискурса в рамках профессионального общения. Научный дискурс имеет высокую степень авторитетности, его содержание воспринимается как нечто объективное и достоверное. Приоритетность анализа научного дискурса обусловлена его восприятием как особого информационного поля, которое влияет на формы научного взаимодействия, социально-ролевую парадигму и стратегии научной коммуникации. Научный дискурс – это особый вид коммуникации, для которого характерен высокий уровень воздействия на адресата и выражение научной аргументации. Для осуществления эффективной научной коммуникации требуется глубокий анализ его компонентов, в том числе дискурсивных маркеров.

Объектом нашего исследования выступает специфика научного дискурса, предметом исследования являются дискурсивные маркеры. Цель заключается в выявлении особенностей функционирования дискурсивных маркеров в научном дискурсе. Для достижения цели важно уточнить понятия научный дискурс и дискурсивный маркер, выявить и проанализировать функционирование дискурсивных маркеров *on the other hand* и *for instance* в рамках научного дискурса. В исследовании применяются контекстуальный и корпусный анализы как лингвистические методы, а также количественный анализ как метод обработки материала. Мы анализируем два дискурсивных маркера, характерных для научного дискурса, – *on the other hand* и *for instance* с помощью данных корпусов и лексикографических источников.

Для научного дискурса характерны объективность, логическая доказательность и последовательность изложения. Его основная цель – сообщения нового знания и доказательство его истины. Научный дискурс представлен в различных жанрах, таких как тезисы, статья, монография, учебник, книга, доклад на конференции и т. д. Кроме того, его стилистическими чертами являются отвлеченность, обобщенность, подчеркнутая логичность, точность, ясность и объективность изложения, именной характер речи, а также некатегоричность изложения [6]. Так, например, в русском языке отвлеченность и обобщенность формируются с помощью языковых единиц с абстрактным и обобщенным значением, поэтому в научном дискурсе высокочастотна абстрактная лексика, а также лексика, выражающая общие понятия. Обобщенно-отвлеченный характер дискурса подчеркивается за счет специальных слов, таких как *обычно*, *обыкновенно*, *регулярно*, *всегда*, *каждый*, *всякий* и т. п. Выражение и создание стилевой черты отвлеченно-обобщенности обеспечивается и на уровнях морфологии и синтаксиса. Например, формы глагола используются преимущественно в значении настоящего времени. На синтаксическом уровне из структуры предложения исключается личный субъект действия, так как познание мира представляется в обобщенной форме. Этому соответствуют обобщенно-личные предложения, безличные предложения, двучленный пассивный оборот с процессуальным значением [6]. Логичность, доказательность и аргументированность выражаются в основном на синтаксическом уровне и на уровне текста. Их реализации способствует, например, полное оформление высказывания, выражаю-

шееся в преобладании союзных предложений над бессоюзными. В простом и сложном предложениях широко используются единицы, подчеркивающие логику мысли и последовательность изложения (*во-первых, в-третьих, с одной стороны, итак, таким образом, по этой причине, в заключении, сначала, следовательно, с другой стороны* и т. п.) и такие обороты как *перейдем к рассмотрению...; подчеркнем еще раз...; обратимся к примерам...; необходимо упомянуть, что...; в заключение отметим...; подведем итоги* и т. д. Научный дискурс сохраняет терминологическую строгость, лаконизм и информационную емкость [1]. Строго оформленная композиция способствует последовательности и связности изложения: деление на главы, параграфы; выделение вступлений и заключений [6]. Достоверность научного дискурса достигается за счет употребления большого количества терминов в рамках конкретной научной сферы; четкого определения понятий; употребления ссылок и сносок, библиографического списка [6]. Типология научного дискурса, его жанровые и стилистические разновидности обусловлены субъектом научной речи, объектом описания и адресатом научной коммуникации [1]. Научный дискурс может быть представлен как в письменной, так и в устной формах.

В исследовании, говоря о специфических единицах научного дискурса, мы употребляем термин *дискурсивные маркеры*. При этом полагаем, что термин «маркер» указывает на то, что дискурсивная лексика используется в качестве ориентировочных сигналов, помечающих, маркирующих структуру речи, выполняя при этом определенные функции. М. В. Каменский определяет *дискурсивный маркер* (термин автора – *дискурсивный маркер*) с когнитивно-дискурсивной точки зрения, определяя

его как лексическую единицу языка, выступающую когнитивным регулятором дискурса, оказывающим влияние на его восприятие и на интерпретацию участниками коммуникативного акта и несущего определенную когнитивную нагрузку в рамках иллюции. Когнитивная нагрузка проявляется в способности дискурсивных маркеров оказывать определенное влияние на восприятие участниками коммуникативного акта хода и логики развертывания дискурса, а также эксплицировать когнитивные связи в структуре дискурса [2, с. 108–119]. Словарь терминов межкультурной коммуникации трактует дискурсивный маркер как языковой элемент, который не имеет реального лексического наполнения, но выполняет функции разговорной детали, передающей намерения коммуникантов [5, с. 632]. Нам ближе понятие, данное в словаре социолингвистических терминов: дискурсивный маркер – это языковой инструмент структурирования дискурса, т. е. фонетические и интонационные показатели, лексемы и специфические синтаксические конструкции; дискурсивные маркеры могут быть словами, фразами или звуками, не имеющими реального лексического значения, но вместо этого обладающие значимой функцией формировать разговорную речь, передавая намерения говорящих [4]. Мы понимаем под дискурсивными маркерами ориентировочные сигналы, маркирующие определенные смыслы в научном дискурсе и актуализирующие при этом определенные функции. Несмотря на терминологическую пестроту в научных кругах, термин «дискурсивный маркер» является наиболее универсальным, поскольку он покрывает такие явления, как «соединительные слова», «коннективы», «союзы» и т. д., их многофункциональность не ограничена лишь уровнем предложения, они

также выступают в семантической, дискурсивной и прагматической функциях [3, с. 65]. Употребление разнообразных обозначений этого класса единиц, равно как и отсутствие единого подхода для их рассмотрения, объясняется многомерностью понятия.

Научный дискурс, как и любой другой тип дискурса, нуждается в средствах связи, которые поддерживают последовательность мысли и выражают отношение автора к высказыванию. Именно дискурсивные маркеры и являются подобными средствами связности. В качестве примеров наиболее частотных и ярких маркеров научного дискурса можно привести *within the framework of a theory, summarizing even further, for instance, theoretically, despite, in other words, as well as, thus, however, not surprisingly, although, on the other hand, rather, though* и т. д. Несомненно, большинству подобных маркеров присущи строгость и логичность употребления. Контекст, в которых они употребляются, далек от метафор, стилистических приемов художественного текста, где экспрессивность сведена до минимума. Для более детального анализа мы отобрали два дискурсивных маркера – *on the other hand* и *for instance*. Для того, чтобы выявить функции этих дискурсивных маркеров, мы фиксировали их частотность, частеречную принадлежность; исследовали семантические характеристики путем анализа лексикографических источников, а также отбирали контексты для анализа сначала методом сплошной, а затем направленной выборки. Далее на основании контекстуального анализа маркеров мы выделяли их прагматические функции, которые сопоставляли с зафиксированными в словарях значениями. В качестве материала для выявления дискурсивных маркеров в научном дискурсе мы выбрали книгу Т. А. ван Дейка «Общество и дискурс» [16], так как в этой работе

систематически исследуется социальный, психологический, антропологический и лингвистический вклад в такую мультидисциплинарную сферу, как дискурсология.

Частотность дискурсивного маркера *on the other hand* в корпусах составляет 8,349 употреблений в Leipzig Corpora Collection [10]; 38,248 в Corpus of Contemporary American English [9]; 13,768 в Reverso Context [15]. Часть лексикографических источников относят *on the other hand* к идиоме [12; 14]; другие определяют его как фразу [7; 8; 11; 13]. В словарях зафиксированы следующие значения *on the other hand*:

1) *to introduce a contrasting point of view, fact, or situation* [13];

2) *when you are comparing two different ideas or opinions* [8];

3) *as a way of showing how a sentence or clause is related to what has already been said* [11];

4) *to introduce a statement that contrasts with a previous statement or presents a different point of view* [12].

Далее мы выявляем и описываем функции дискурсивного маркера *on the other hand* и иллюстрируем их конкретными контекстами:

1. *Instead of examining all the possible relationships between people, their personal and social characteristics, their minds and actions on the one hand, and properties of environments on the other hand, and instead of reviewing a vast amount of literature, we must get back to our more general question about the relevance of this conceptual exercise for a theory of context* [16]. В данном примере *on the other hand* представляет две противоположные темы – исследование возможных отношений между людьми, их личные и социальные характеристики, с одной стороны, и свойства окружающей среды – с другой. Функция дискурсивного маркера здесь – противопоставление.

2. *On the other hand*, the vast majority of the phenomena typically studied in social psychology are unthinkable without a prominent discursive dimension, and it is therefore more than remarkable that discourse analysis has played such a marginal role in traditional and even much of modern social psychology [16]. При помощи *on the other hand* в этом примере демонстрируется то, что тема, которая была раскрыта, может раскрываться иначе; вышеизложенная информация имеет недостатки, поэтому показываются ее другие альтернативы и дополнения. Актуализируемые функции здесь – фиксация недостатков информации, указание на политематичность.

3. *For participants in talk and interaction such complex Place constructs are a combination of generalized partial personal experiences (autobiographical models), on the one hand, and inferences derived from sociocultural representations presupposed or implied by public discourse, typically in the mass media, on the other hand* [16]. Здесь автор представляет два контрастирующих высказывания, с одной стороны, личный опыт участников взаимодействия, с другой – выводы, сделанные из социокультурных стереотипов. Однако оба высказывания не противоречат друг другу, так как в контексте этого предложения представляют собой особую комбинацию. Актуализируемые функции – представление двух контрастирующих высказываний, не противоречащих друг другу; демонстрация различий.

Частотность дискурсивного маркера *for instance* в корпусах составляет 10,328 употреблений в Leipzig Corpora Collection [10]; 48,309 в Corpus of Contemporary American English [9]; 15,810 в Reverso Context [15]. Некоторые лексикографические источники относят *for instance* к идиоме [14], другие – к существительному [12]. В слова-

рях зафиксированы следующие значения *for instance*:

- 1) *an example of a particular type of event, situation, or behavior* [8];
- 2) *for or as an example* [8];
- 3) *a particular example or case of something* [14].

Далее мы выявляем и описываем функции дискурсивного маркера *for instance* и иллюстрируем их конкретными примерами:

1. *As is the case for the understanding of complex discourses, the understanding of the spatial environment also requires selective attention and the reduction of complexity, for instance by the application of schemas, prototypes and macrostructures* [16]. **For instance**, if in an office or shop there is a desk or counter between a professional and a client such a property of the setting alone may preclude close interaction and also be interpreted as social [16]. Для подтверждения своих суждений автор вводит новые примеры, поэтому актуализируемая функция здесь – демонстрация примера.

2. **For instance**, in a small shop client and salesperson may be relatively close together and such a distance would in principle be related to a more intimate social relation, which in turn is systematically related to a more familiar use of language [16]. Автор использует *for instance*, чтобы не только привести пример, но и аргументировать свое рассуждение. Актуализируемая функция здесь – усиление аргументации.

Выявленные нами прагматические функции дискурсивных маркеров *on the other hand* и *for instance* коррелируют с предложенными значениями в проанализированных словарях. Однако существуют и некоторые расхождения, а именно обнаружены новые функции этих дискурсивных маркеров: фиксация недостатков информации, указание на политематичность, демонстрация различий в случае с маркером *on the other*

hand; усиление аргументации в случае *с for instance*.

Методику анализа и описания прагматических функций дискурсивных маркеров в научном дискурсе также можно применить для анализа других единиц дискурса в ином дискурсивном пространстве. К перспективам исследо-

вания мы относим установление новых функций тех же дискурсивных маркеров на ином материале, анализ других дискурсивных маркеров научного дискурса, разработку классификации дискурсивных маркеров.

Список источников

1. Научный текст: основные категории, единицы содержания и способы изложения [Электронный источник]. URL: https://psyera.ru/nauchnyy-tekst-osnovnye-kategorii-edinicy-soderzhaniya-i-sposoby-izlozheniya_8741.htm (дата обращения: 08.10.2022).
2. Каменский М. В. Дискурсивные маркеры в свете когнитивно-дискурсивной парадигмы // АСТА LINGUISTICA. 2013. Т. 7, Вып. 2. С. 108–119.
3. Козут С. В. Дискурсивные маркеры в письменном научном тексте // Сибирский филологический журнал. 2016. № 2. С. 63–77.
4. Кожемякина В. А., Колесник Н. Г., Крючкова Т. Б. и др. Словарь социолингвистических терминов. М., 2006. 312 с.
5. Жукова И. Н., Лебедько М. Г., Прошина З. Г. и др. Словарь терминов межкультурной коммуникации / под ред. М. Г. Лебедько, З. Г. Прошиной. М.: Флинта: Наука, 2013. 632 с.
6. Стилистический энциклопедический словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://rus-stylistics-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 08.10.2022).
7. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 08.10.2022).
8. Collins Online Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 08.10.2022).
9. Corpus of Contemporary American English [Электронный ресурс]. URL: <https://corpus.byu.edu/coca/> (дата обращения: 08.10.2022).
10. Leipzig Corpora Collection / Deutscher Wortschatz [Электронный ресурс]. URL: <http://wortschatz.uni-leipzig.de/en> (дата обращения: 08.10.2022).
11. Macmillan Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.macmillandictionary.com/> (дата обращения: 08.10.2022).
12. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary> (дата обращения: 08.10.2022).
13. Oxford Dictionary of English [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lexico.com/definition/online> (дата обращения: 08.10.2022).
14. Oxford Learner's Dictionaries [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 08.10.2022).
15. Reverso Context. Контекстный словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://context.reverso.net> (дата обращения: 08.10.2022).
16. Van Dijk T. A. Society and Discourse: How Social Contexts Influence Text and Talk. New York: Cambridge University Press, 2009. 299 p.

Информация об авторе

О. Н. Путина – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, Пермский государственный национальный исследовательский университет, onputina@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8050-8856>

Information about the author

O. N. Putina – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation, Perm State National Research University, onputina@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8050-8856>

Статья поступила в редакцию 06.11.2022; одобрена после рецензирования 14.11.2022; принята к публикации 16.11.2022.

The article was submitted 06.11.2022; approved after reviewing 14.11.2022; accepted for publication 16.11.2022.

Научная статья

УДК 378

Коммуникативные стратегии в культурной парадигме**Ольга Александровна Задорова**^{1,2}¹Московский городской педагогический университет, Москва, Россия²Российская международная академия туризма, Химки, Россия

Аннотация. Статья акцентирует значимость культуросообразных научных оснований для разработки методики обучения иностранным языкам. Работа автора предполагает исследование вопросов, связанных с понятием коммуникативного поведения, репрезентируемого в коммуникативных стратегиях и тактиках. В статье проведен обзор трудов, посвященных вопросам стратегий и их классификации. Выделены предпосылки применения коммуникативных стратегий в рамках культурной вариативности, проведен контрастивный анализ базовых стратегий немецкого и русского коммуникативного поведения в аспекте четырех культурных параметров: отношение к коммуникации, доверию, планированию и социальные отношения. Автор предлагает вербальные и невербальные тактики реализации описанных стратегий. Отмечается перспективность дальнейшего исследования с целью разработки методики формирования умений у студентов, обеспечивающих реализацию описанных стратегий иноязычного коммуникативного поведения для успешной профессиональной деятельности в межкультурной среде.

Ключевые слова: коммуникативное поведение, культурная парадигма, коммуникативные стратегии, тактики, параметрическая модель культур, межкультурная среда.

Для цитирования: Задорова О. А. Коммуникативные стратегии в культурной парадигме // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 55–60.

Original article

Communicative strategies in the cultural paradigm**Olga A. Zadorova**^{1,2}¹Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia²Russian International Academy of Tourism, Khimki, Russia

Abstract. The article emphasizes the importance of cultural scientific foundations for the methodology of teaching foreign languages. The author's research involves the development of issues related to the concept of communicative behavior, represented in communicative strategies and tactics. The article reviews the works devoted to the issues of strategies and their classification. The prerequisites for the use of communicative strategies within the framework of cultural variability are highlighted, a contrastive analysis of the basic strategies of German and Russian communicative behavior in the aspect of four cultural parameters is carried out: attitude to communication, trust, planning and social relations. The author suggests verbal and nonverbal tactics for the implementation of the described strategies. The prospects of further research are noted as elaboration of methods for the development of students' skills that ensure the implementation of the communicative strategies for successful professional activities in intercultural environment.

Keywords: communicative behavior, cultural paradigm, communicative strategies, tactics, parametric model of cultures, intercultural environment.

For citation: Zadorova O. A. Communicative strategies in the cultural paradigm. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 55–60. (In Russ.)

Даже незначительные на первый взгляд культурные различия могут оказывать большое влияние на результаты работы в межкультурной среде, что верно как для политика, так и для любого специалиста, профессиональная деятельность которого предполагает контакты с зарубежными партнерами. Когда вступать в диалог, а когда соблюдать тишину? Давать ли прямую негативную оценку или завуалировать критику? Какова роль лидера на встрече? Ответы на заданные вопросы во многом диктуются культурой. Неосознанное незнание культурных различий в коммуникативном поведении и отсутствие эффективных стратегий взаимодействия в ситуациях пересечения культур значительно затрудняет достижение профессиональных или личных целей. Не владея шифром кода «чужой» культуры, мы встречаемся с непониманием и конфликтами в межкультурной среде. Для расшифровки кода недостаточно лишь хорошее знание иностранного языка, требуется овладение «нормами и традициями общения данного социума» [6, с. 4], т. е. овладение «коммуникативным поведением». Как справедливо заметила Н. В. Языкова, «понимание иной культуры возможно только при условии, если родная культура не только является фоном для овладения “чужой”, но и средством познания иной в процессе сопоставления» [9, с. 17].

В настоящее время проблема обучения коммуникативному поведению является чрезвычайно актуальной как в рамках занятий иностранными языками, так и в рамках специальных курсов, тренингов по межкультурной коммуникации. Значимость культуросообразных научных оснований, в том числе в методике преподавания иностранных языков, соотносится с актуальной на сегодняшний день культурной парадигмой [7, с. 26].

Практический опыт автора статьи по преподаванию в высшем учебном заве-

дении иностранных языков студентам бакалавриата показывает, что, несмотря на хороший уровень владения иностранным языком, студенты неосознанно следуют нормам коммуникативного поведения родной культуры, не владеют алгоритмом поведения в иных социокультурных условиях, затрудняются интерпретировать поведение иноязычного партнера по коммуникации. Это определяет актуальность проблемы обучения студентов коммуникативному поведению на занятиях иностранными языками.

Коммуникативное поведение включает в себя вербальное и невербальное поведение, а репрезентирует себя посредством коммуникативных стратегий и тактик.

В последнее время научное знание существенно дополнилось исследованиями в области обучения стратегиям как части иноязычной коммуникативной компетенции. В ряде работ по методике и лингвистике даются определения понятий и классификация стратегий. Наиболее часто авторы выделяют учебные, коммуникативные и речевые стратегии, которые составляют содержание работ Т. Н. Астафуровой, Н. В. Барышникова, Ж. В. Бутенко,

О. С. Иссерс, М. С. Калининой, Л. А. Миловановой, С. А. Тереховой, А. В. Щепиловой.

Учебные стратегии определяются как совокупность приемов и умений, целенаправленно выбираемых учащимися для решения образовательных задач. Это прежде всего приемы организации, планирования учебных действий, анализа, сопоставления, сравнения и др. [5].

Глубокое исследование речевых и коммуникативных стратегий представлено в работе О. С. Иссерс, которая определяет речевую стратегию как «некоторую последовательность действий, организованных в зависимости от цели взаимодействия» [4, с. 100]. Понятие

коммуникативной стратегии не отождествляется с речевыми стратегиями, первое понятие шире, и включает в себя как речевые, так и неречевые приемы.

Под тактикой понимаем одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии. Это практический инструмент говорящего, представляющий собой доступную единицу для изучения. Приемы более низкого порядка – коммуникативные ходы, которые выступают в качестве инструмента реализации какой-либо тактики и варьируются в зависимости от реакции слушающего. Например, коммуникативные ходы тактики «комплимента» могут быть реализованы через «комплимент-благодарность», также возможен «комплимент-отклонение комплимента», что вызовет необходимость в следующем коммуникативном ходе «отклонить причину неприятия комплимента» или «выбрать иной признак как объект комплимента» [4, с. 190].

Классификации стратегий в науке базируются на разных критериях. Например, Т. Н. Астафурова выделяет кооперативные и некооперативные стратегии или стратегии сотрудничества и соперничества. У О. С. Иссерс речевые стратегии с функциональной точки зрения подразделяются на основные (семантические, когнитивные) и вспомогательные (прагматические, диалоговые, риторические).

Предпосылкой применения той или иной коммуникативной стратегии и интерпретации коммуникативного контекста является понимание ценностных категорий партнера по коммуникации, программируемых в значительной мере его родной культурой. Обучение коммуникативным стратегиям в парадигме культурной вариативности дает осознанное понимание учащимся иноязычного коммуникативного поведения, видение ими базовых ценностей другой культуры, учит умению интер-

претировать и прогнозировать поведение в системе иных ценностей, адаптировать свое поведение для достижения коммуникативных целей, преодолевать стереотипы и развивать межкультурную чувствительность [3, с. 63]. Выделение культурных параметров позволяет нам не только описывать особенности какой-либо культуры, но и сравнивать культуры по шкале выделенных параметров и выделять типичные коммуникативные стратегии.

Начало изучения темы параметров культур положил американский антрополог Э. Холл в 1959 г. Позже, в 1960–1970-х гг., масштабное исследование и описание параметров культур провел голландский исследователь Г. Хофстеде. Результатом теоретических и эмпирических исследований вышеупомянутых ученых и их последователей стало создание моделей, по которым можно сопоставлять системы ценностей национальных культур. Ими были выделены несколько культурных измерений (параметров), значительным образом определяющих поведение людей в бытовой и профессиональной сферах. Таковыми являются дистанция власти, коллективизм/индивидуализм, степень терпимости к неопределенности, фемининность/маскулинность, контроль над обстоятельствами/фатализм, монохронность/полихронность, высококонтекстные/низкоконтекстные культуры, фактуальность/холистичность, и др. Ценности, проявленные в отношении к природе, времени, пространству, человеку, дают нам базу для выделения соответствующих параметров и ранжирования стран.

Для анализа параметров страны изучаемого языка (немецкого) и выделения базовых стратегий немецкого коммуникативного поведения, мы взяли за основу данные по Германии и России, представленные в книге Е. Meyer [11] и в исследованиях G. Hofstede [10].

С целью обучения студентов коммуникативному поведению нами были отобраны 4 параметра, по которым Россия и Германия занимают противополож-

ные позиции – это отношение к коммуникации, доверию, планированию и социальные отношения (рис.).



Рис. Параметрическая модель культуры

Согласно представленным данным, Германия (DE) характеризуется низкоконтекстной коммуникацией, когнитивным построением доверия, монохронным типом планирования и ценностью индивидуализма. Россия (RU) по всем четырем параметрам занимает противоположную часть шкалы: высококонтекстность, эмоциональность, полихронность, коллективизм. Необходимо заметить, что данные по шкалам относительны. Мы можем говорить только о степени выраженности какого-либо параметра одной страны по отношению к другой стране. Так, культура Россия будет характеризоваться как более высококонтекстная, чем культура Германии, но менее высококонтекстная, чем культура Китая, который по шкале будет находиться правее России.

Каждый из приведенных параметров оказывает влияние на коммуникативное поведение людей и определяет выбор коммуникативных стратегий и тактик в процессе профессионального и бытового взаимодействия.

В качестве примера рассмотрим стратегии и тактики русского и немецкого коммуникативного поведения в аспекте дихотомии «индивидуализм/

коллективизм». На основании представленных выше данных, мы можем утверждать, что для немецкой культуры характерен большой индивидуализм, чем для русской. Это выражается в таких стратегиях немецкого поведения, как дистанцирование, сохранение «индивидуального лица» и стратегия демонстративной вежливости к собеседнику. Каждая из стратегий проявляется в определенном наборе коммуникативных тактик. Стратегия дистанцирования может быть представлена вербальной тактикой демонстративной приветливости и невербальной тактикой сохранения социальной дистанции. Стратегия сохранения индивидуального лица проявляется в тактиках смягчения и снижения определенности. Эта стратегия означает, что в диалоге оба партнера заботятся о том, чтобы сохранить как свой имидж, так и имидж своего собеседника, не задев его чувств и достоинства, что определяет приверженность участников коммуникации к этически нормативному и уместному речевому поведению [8, с. 92]. Это находит свое выражение в демонстрации солидарности, согласии с партнером и в смягчении речевых актов с помощью модификато-

ров оценочной модальности: *etwas, ein wenig, ein bißchen* – немного, *ziemlich* – довольно, и эмотивно окрашенных обращений (например *Kindchen* – детка). Снижение определенности достигается, например, выражением субъективности мнения (*ich meine* – я думаю), словами *vielleicht, möglich* – возможно. Стратегия демонстративной вежливости находит свое выражение в тактиках комплиментов, похвалы и гиперболизации эмоций или характеристик. В немецкой лингвокультуре принято говорить комплименты по поводу личностных качеств человека, его профессиональных способностей, а также комплименты, выражающие результат дела или положительную оценку манеры поведения собеседника, реже по поводу внешности и одежды [1]. Гиперболизация выражается в частом употреблении прилагательных в превосходной степени (*gut – beste* – хороший – самый лучший) или эмотивно окрашенных прилагательных *großartig* – великолепный, *wunderschön* – чудесный.

Анализируя стратегии русского коммуникативного поведения, определяемые таким параметром, как коллективизм, в их сопоставлении с немецкими стратегиями, мы можем выделить стратегии сближения, сохранения «коллективного лица» и стратегию откровенности. Коллективизм, несомненно, накладывает отпечаток на особенности русской коммуникации и поведения. Основными доминантами являются однозначность, прямолинейность, эмо-

циональность. Русские рассматривают коллектив, общину как ценность, поэтому мало заботятся о чувствах отдельного человека. Прямое побуждение, прямое выражение оценки являются распространенными тактиками. Русские редко прибегают к комплиентам, которые часто воспринимаются как неискренность

[2, с. 516]. Откровенность в общении чрезвычайно важна для русских, это выражается в открытом проявлении эмоций, спорах, перебивании собеседника. Малая социальная дистанция, тактильная коммуникация в виде рукопожатия, похлопывания по плечу являются неотъемлемыми атрибутами русского коммуникативного поведения.

Завершая рассмотрение коммуникативных стратегий русской и немецкой культур в аспекте одного культурологического параметра, мы можем констатировать, что нами были выделены значимые различия в коммуникативном поведении, обусловленные особенностью социальных отношений. Выделенные стратегии и тактики не являются окончательным списком. В рамках этой статьи нами была предпринята попытка наметить путь нашего исследования с целью дальнейшей разработки методики формирования умений у студентов, обеспечивающих реализацию стратегий иноязычного коммуникативного поведения для успешной профессиональной деятельности в межкультурной среде.

Список источников

1. Газизов Р. А. Коммуникативные стратегии реализации максим одобрения и симпатии в немецкой культуре [Электронный ресурс] // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-strategii-realizatsii-maksim-odobreniya-i-simpatii-v-nemetskoj-kulture> (дата обращения: 06.09.2022).
2. Дутова Н. В. Коммуникативные стратегии и тактики в аспекте культурологического параметра «дистанция власти» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 12-3 (90). С. 513–525.
3. Задорова О. А. От этноцентризма к этнорелятивизму: необходимый этап в обучении иноязычному коммуникативному поведению // Квартальные научные чте-

ния: материалы чтений, Воскресенск, 19 апреля 2022 года. М.: Университетская книга, 2022. С. 60–63.

4. *Иссерс О. С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: ЛКИ, 2008. 284 с.

5. *Милованова Л. А.* Формирование стратегической компетенции учащихся // Применение профессиональных и образовательных стандартов: ресурсное обеспечение в системе дополнительного профессионального образования: материалы научно-практической интернет-видеоконференции (с международным участием) / под ред. Н. А. Болотова, А. Н. Кузибещего, В. А. Цыбаневой. Волгоград: Изд-во ВГАПО, 2014. С 187–192.

6. *Прохоров Ю. Е., Стернин И. А.* Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта: Наука, 2006. 328 с.

7. *Тарева Е. Г.* Научные парадигмы в межкультурной образовательной проекции // Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу: монография / отв. ред. Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева. М.: ВКН, 2021. С. 18–48.

8. *Тахтарова С. С.* Стратегии вежливости в немецкой лингвокультуре [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. 2007. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-vezhливости-v-nemetskoj-lingvokulture> (дата обращения: 09.09.2022).

9. *Языкова Н. В.* Реализация межкультурной парадигмы лингвообразования в научно-исследовательской деятельности кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации // Межкультурная парадигма лингвообразования: теоретические аспекты и технологические решения: сборник научных трудов / под общ ред. Н. В. Языковой. М.: МГПУ: Языки Народов Мира, 2022. С. 7–27.

10. The 6-D model of national culture [Электронный ресурс]. URL: <https://geerthofstede.com/culture-geert-hofstede-ger-t-jan-hofstede/6d-model-of-national-culture/> (дата обращения: 06.09.2022).

11. *Meyer E.* The culture map. New York: The Public Affairs, 2014. 236 p.

Информация об авторе

О. А. Задорова – аспирант 2 года обучения, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия; преподаватель кафедры иностранных языков и зарубежного страноведения, Российская международная академия туризма, Химки, Россия, ozadorova@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7508-8794>

Information about the author

O. A. Zadorova – 2nd year Postgraduate Student, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia; Lecturer of the Department of Foreign Languages and Foreign Countries Studies, Russian International Academy of Tourism, Khimki, Russia, ozadorova@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7508-8794>

Статья поступила в редакцию 18.10.2022; одобрена после рецензирования 24.10.2022; принята к публикации 31.10.2022.

The article was submitted 18.10.2022; approved after reviewing 24.10.2022; accepted for publication 31.10.2022.

Научная статья

УДК 82.01/.09

Субъектно-психологический подход к определению идиостиля поэта (на материале поэзии Д. Паркер)

Мария Константиновна Игошина¹

¹Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье предложен новый подход к определению идиостиля поэта – субъективно-психологический. Этот подход предполагает анализ психологических черт лирических героев разных поэтических произведений одного автора. По результатам анализа делаются выводы о том, какие черты присущи лирическим героям автора и какими языковыми средствами они выражены в его стихотворениях. В качестве примера исследован идиостиль Д. Паркер путем анализа избранных стихотворений на предмет поиска общих характерологических особенностей их лирических героев. По результатам анализа выдвинуты предположения об особенностях идиостиля Д. Паркер.

Ключевые слова: поэзия, идиостиль, подходы к определению идиостиля, лирический герой, языковые средства, тропы.

Для цитирования: Игошина М. К. Субъектно-психологический подход к определению идиостиля поэта (на материале поэзии Д. Паркер) // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 61–67.

Original article

Subjective-psychological approach to defining the poet's idiosyle (in the context of D. Parker's poetry)

Maria K. Igoshina¹

¹Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article proposes a subject-psychological approach to defining of the poet's idiosyle. This approach involves the analysis of the psychological features of the lyrical heroes of various poetic works by the same author. Based on the results of the analysis, the research makes the conclusions about the features which are inherent in the poetic subjects of this author and the linguistic means they are expressed by. As an example, the article studies D. Parker's idiosyle by analyzing selected poems in order to search for common characterological features of their poetic subjects. Based on the results of the analysis, the research makes the assumptions about the idiosyle of D. Parker.

Keywords: poetry, idiosyle, approaches to defining idiosyle, poetic subject, linguistic means, tropes.

For citation: Igoshina M. K. Subjective-psychological approach to defining the poet's idiosyle (in the context of D. Parker's poetry). *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 61–67. (In Russ.)

Поэтический текст занимает особое место среди художественных произведений. По мнению И. Бродского, поэзия является высшей формой существования языка. Несмотря на небольшой по сравнению с прозаическими произведениями объем, поэтический текст способен не только заключать в себе богатый спектр смыслов, но и выражать эти смыслы не только при помощи

собственно языковых средств, но и через рифмо-ритмические особенности стихотворения. Малый объем поэтического произведения побуждает автора выражать многие смыслы имплицитно, что создает почву для многочисленных трактовок поэзии. Также важной отличительной характеристикой поэтического произведения является его расчлененность на соотнесенные между собой отрезки [3, с. 11], что может порождать дополнительные оттенки смыслов в стихотворении.

Эти особенности поэтического текста делают актуальной задачу всестороннего анализа его формы и содержания. Для решения такой задачи исследователи часто обращаются к экстралингвистическим обоснованиям обнаруженных особенностей и закономерностей в произведениях исследуемого автора. Продолжается поиск и разработка методик анализа поэзии, помогающих связать воедино личность автора со смыслами и образами, которые он закладывает в свои тексты, выделить особенности, присущие творчеству автора в целом.

Целью исследования является разработка нового принципа анализа авторского идиостиля поэта. Актуальность достижения поставленной цели обусловлена необходимостью заострить внимание исследователей на роли психологических характеристик лирических героев в определении идиостиля поэта. Апробация предложенного подхода осуществляется на материале избранных стихотворений Д. Паркер.

Для более глубокого анализа, а следовательно, и понимания поэтических текстов конкретного автора необходимо выделить индивидуальные особенности, присущие его текстам, а также наполняющим их образам, смыслам и настроениям. В связи с этим мы обращаемся к понятию «идиостиль».

В узком смысле этот термин следует понимать как «совокупность языковых

и стилистико-текстовых особенностей, свойственных речи писателя» [8, с. 9]. В широком смысле это понятие трактуется как «творческая индивидуальность автора плюс языковые средства ее выражения» [10, с. 95], т. е. совокупность лингвистических и экстралингвистических характеристик. В контексте исследования «идиостиль» необходимо понимать в широком смысле, поскольку мы обращаемся не только к собственно языковым особенностям, присущим авторским текстам, но и к психологическим характеристикам создаваемых автором лирических героев. Также идиостиль отражается в интеграции средств и приемов построения текста [6, с. 12], к которым автор прибегает наиболее часто.

Лирический герой является центром мыслей и чувств поэта, средоточием формы и содержания, ведущим началом среди компонентов, создающих целостность поэтического образа и стиля [2, с. 38]. Из этого определения следует, что лирический герой, хоть и не является точным прообразом самого автора в произведении, но отражает его идеи, чувства и замыслы. Несмотря на то, что образ лирического героя зачастую варьируется от стихотворения к стихотворению, мы полагаем, что в подавляющем большинстве этих образов будут обнаруживаться схожие характерологические черты. Следовательно, образ лирического героя, включающий черты его характера, ценности, особенности мировосприятия, также имеет прямое отношение к авторскому идиостилю.

Анализ авторского идиостиля предполагает исследование не только семантических и стилистических, но и когнитивных и психолингвистических параметров [5, с. 113]. В числе существующих подходов к анализу авторского идиостиля выделяют семантико-стилистический, лингво-поэтический, системно-структурный, коммуникативно-деятельностный, ког-

нитивный [9, с. 76–78]. Семантико-стилистический подход предполагает анализ используемых автором лексических единиц и их стилистических особенностей с последующим составлением словаря автора. Также в рамках этого подхода возможно составление корпусной модели идиостиля [1, с. 21]. Лингвопоэтический подход акцентирует внимание на изучении системы тропов и рифмообразующих средствах конкретного автора, при помощи которых создается поэтический образ: как явление стиля он присутствует «всюду, где художественная мысль выражается при помощи поэтических средств» [4, с. 254]. С точки зрения системно-структурного подхода идиостиль рассматривается как способ «лингвистического конструирования миров» [9, с. 77]. Коммуникативно-деятельностный подход предполагает анализ языковой личности автора, поиск ее характерных признаков на всех уровнях. Когнитивный подход акцентирует внимание на изучении средств моделирования концептосферы автора, поскольку образ является одновременно языковым и концептуальным элементом [7, с. 88].

Все подходы, перечисленные в данной классификации, кроме лингвопоэтического, применимы также к анализу прозаических художественных текстов. В связи с этим представляется необходимым выделить подход к определению авторского идиостиля, который бы затрагивал особенности, характерные исключительно для поэтических текстов. Одной из таких особенностей является наличие в поэтическом произведении лирического героя.

Вновь выделенный подход является «субъектно-психологическим», поскольку он обращается к психологическим особенностям субъекта, действующего в поэтическом произведении, т. е. лирического героя. Этот подход располагается на стыке лингво-

поэтического и коммуникативно-деятельностного.

С лингвопоэтическим подходом его объединяет анализ тропов и рифмообразующих средств. Однако субъектно-психологический подход рассматривает не все тропы исследуемых поэтических произведений, а лишь те, которые подтверждают предположение, выдвинутое относительно общих характерологических черт лирических героев. Общей чертой субъектно-психологического и коммуникативно-деятельностного подходов является охват анализом нескольких языковых уровней. Поиск характерных признаков языковой личности автора так или иначе присущ каждому из описанных подходов. Вновь выделенный подход отличен от коммуникативно-деятельностного, поскольку исследует языковую личность автора не как таковую, а как совокупность личностей созданных им лирических героев.

Определение идиостиля поэта с точки зрения вновь выделенного подхода включает следующие шаги. Во-первых, исследователь подготавливает подборку стихотворений избранного автора. Большее количество стихотворений входящих в подборку обеспечивают более достоверный результат. В нашей работе подборка включает пять произведений, поэтому по итогам анализа возможно лишь выдвинуть предположение об особенностях авторского идиостиля, которое в дальнейшем должно быть подтверждено или опровергнуто по результатам анализа расширенной подборки произведений. Во-вторых, ознакомившись с содержанием избранных стихотворений, исследователь высказывает предположение об одной или нескольких общих характерологических чертах их лирических героев.

В-третьих, исследователь находит в текстах стихотворений различные средства выразительности, указывающие на наличие у героев обозначенной

особенности. Следует отметить, что такие средства могут обнаруживаться на разных языковых уровнях, не только на лексическом. Даже звуковой облик стихотворения, его рифмо-ритмические особенности могут косвенно отражать некоторые черты характера лирического героя. На заключительном этапе исследователь делает вывод о том, какая характерологическая черта лирических героев поэта является отличительной особенностью его идиостиля. Также необходимо отметить, что анализ в рамках такого подхода достаточно вариативен. Исследователь может самостоятельно выбирать тропы и стилистические фигуры для анализа исходя из выдвинутого предположения о характере героев.

С целью проиллюстрировать предлагаемый нами подход проанализируем следующие стихотворения Д. Паркер: «Distance», «Fighting Words», «On Being a Woman», «Symptom Recital» и «Ornithology for Beginners».

Лирические герои всех исследуемых стихотворений женского пола. При ознакомлении с содержанием этих произведений нами была замечена противоречивость образов лирических героинь. Противоречия поэтического образа, предположительно, могут быть переданы языковыми средствами, предполагающими противопоставление смыслов, например, антонимами и антонимичными конструкциями, фигурами контраста. На уровне ритма и синтаксиса противоречия могут быть отражены.

В стихотворении «Distance» героиня обращает свой монолог к возлюбленному. Она признается в том, что пребывала бы в спокойном состоянии (*I could be calm and wistful here*), если бы он находился далеко. Однако адресат монолога находится в непосредственной территориальной близости. По этой причине героиня испытывает отрицательные эмоции (*to have you down the lane / Is bitter to my heart*). Это говорит о пара-

доксальности ее реакций на некоторые жизненные ситуации. В стихотворении противоречие выражено на лексическом уровне: автор использует эпитеты, противопоставленные по смыслу.

Distance

*Were you to cross the world, my dear;
To work or love or fight,
I could be calm and wistful here,
And close my eyes at night.*

*It were a sweet and gallant pain
To be a sea apart;
But, oh, to have you down the lane
Is bitter to my heart.*

В стихотворении «Fighting Words» противоречивость характера лирической героини заключается в готовности признать за собой различные пороки, но неготовность к критике своего творчества. Это противоречие отражается автором на уровнях лексики, синтаксисе ритма. На уровне лексики она использует прием парадокса: *Say I am too often sad – Still behold me at your side. Say the devil touched my tongue – Still you have my heart to wear*. На уровне синтаксиса автор прибегает к приему синтаксического параллелизма (первые три строки в первых двух строфах начинаются со слова *Say*), нарушая его логику лишь в последней строке каждой строфы, чтобы подчеркнуть фрагмент с противоположным значением. На уровне поэтического ритма произведения автор изменяет длину и ритм последней строфы, чтобы подчеркнуть мысль, заложенную в ней.

Fighting Words

*Say my love is easy had,
Say I'm bitten raw with pride,
Say I am too often sad –
Still behold me at your side.*

*Say I'm neither brave nor young,
Say I woo and coddle care,*

*Say the devil touched my tongue –
Still you have my heart to wear.*

*But say my verses do not scan,
And I get me another man!*

В стихотворении «On Being a Woman» внутреннее противоречие лирической героини становится очевидным из признания собеседнику в том, что она испытывает скуку в его присутствии, однако в его отсутствие желает, чтобы он находился рядом. Это противоречие выражается автором на уровне лексики при помощи контекстуально антонимичных выражений (*I'd give an eye to be at home – My soul is sick for Italy; Am I spectacularly bored – I scream to have you back again*).

On Being a Woman

*Why is it, when I am in Rome,
I'd give an eye to be at home,
But when on native earth I be,
My soul is sick for Italy?*

*And why with you, my love, my lord,
Am I spectacularly bored,
Yet do you up and leave me- then
I scream to have you back again?*

Стихотворение «Symptom Recital» также демонстрирует читателю лирическую героиню с парадоксальным мироощущением: она сообщает собеседнику, что имеет склонность к агрессии и депрессивным состояниям, и что общение с противоположным полом вызывает у нее негативные эмоции, однако в последней строке делает вывод, что пришло время вступить в новые отношения. Психологическое противоречие выражено в стихотворении на уровне синтаксиса. Однако противопоставления как таковые отсутствуют: нагнетание напряжения перед парадоксальным финалом Д. Паркер осуществляет через такие синтаксические средства,

как анафора (*I hate my legs, I hate my hands, / I do not yearn for lovelier lands. / I dread the dawn's recurrent light*) и ряды однородных членов предложения (*I'm bitter, querulous, unkind. I cavil, quarrel, grumble, grouse*).

Symptom Recital

*I do not like my state of mind;
I'm bitter, querulous, unkind.
I hate my legs, I hate my hands,
I do not yearn for lovelier lands.
I dread the dawn's recurrent light;
I hate to go to bed at night.
I snoot at simple, earnest folk.
I cannot take the gentlest joke.
I find no peace in paint or type.
My world is but a lot of tripe.
I'm disillusioned, empty-breasted.
For what I think, I'd be arrested.
I am not sick, I am not well.
My quondam dreams are shot to hell.
My soul is crushed, my spirit sore;
I do not like me any more.
I cavil, quarrel, grumble, grouse.
I ponder on the narrow house.
I shudder at the thought of men...
I'm due to fall in love again.*

Стихотворение «Ornithology for Beginners» – единственное из предложенной нами подборки не связанное с темой любви и межличностных отношений. Однако в нем также обнаруживаются противоречия в характере лирической героини: наблюдая за птицами, она отмечает свое сходство со спокойной птицей, берущей еду из ее рук, однако признается, что ассоциирует себя скорее с непоседливым дроздом. Следовательно, по мнению лирической героини, ее личность сочетает в себе диаметрально противоположные характеристики. Такое противоречие выражается автором на лексическом уровне при помощи контекстуальных антонимов (*sleek, affectionate, and calm – a-flickering*).

Ornithology For Beginners

*The bird that feeds from off my palm
Is sleek, affectionate, and calm,
But double, to me, is worth the thrush
A-flickering in the elder-bush.*

По результатам проведенного анализа избранных стихотворений выдвинуто предположение, что лирические герои произведений Д. Паркер, несмотря на различия в тематике текстов, имеют схожие характерологические черты. Основной из них является противоречивость характера: сочетание противоположных друг другу качеств личности, парадоксальность желаний и устремлений, несоразмерные или парадоксальные поведенческие реакции. Эти противоречия выражаются автором на различных уровнях языка: лексическом, синтаксическом, а также через рифмо-ритмические особенности

отдельных частей стихотворения. Результаты анализа также доказывают целесообразность выделения нового подхода – субъективно-психологического, к определению авторского идиостиля поэта, а также демонстрируют значимость анализа психологических особенностей лирического героя для выводов об идиостиле автора стихотворений.

В ближайшей перспективе исследование будет развиваться в двух направлениях. Во-первых, выдвинутое предположение об особенностях идиостиля Д. Паркер будет проверено на расширенной подборке ее поэтических произведений. Во-вторых, исследование выйдет на уровень лингвопереводческого анализа с целью выяснить, какими путями и средствами переводчицы сохраняют эту особенность идиостиля.

Список источников

1. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Понятие корпусной модели идиостиля // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. 2022. № 1. С. 20–28. DOI: 10.31912/pvrl-2022.1.2
2. Иванова Е. Ю. Опыт осмысления категории «лирический герой» в художественном мире поэта (некоторые аспекты) // Культура. Духовность. Общество. 2015. № 19. С. 37–41.
3. Казарцев Е. В. Сравнительное стиховедение: метрика и ритмика. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. 160 с.
4. Квятковский А. П. Поэтический словарь. М.: Изд-во РГГУ, 2013. 584 с.
5. Крилицына Е. С. Особенности идиостиля писателя в когнитивном аспекте (на материале сборника эссе Р. Брэдли «Дзен в искусстве написания книг») // Вестник Челябинского государственного университета. 2019. № 4 (426). С. 109–114. DOI: 10.24411/1994-2796-2019-10414
6. Леденева В. В. Идиостиль как система отношений // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2001. Т. 23, № 5. С. 12.
7. Леонтьева К. И. Методика дискурсивного критического анализа перевода поэзии // Язык. Словесность. Культура. 2011. № 3. С. 88–101.
8. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста. Структура стиха. М.: Эксмо, 2022. 416 с.
9. Старкова Е. В. Проблема понимания феномена идиостиля в лингвистических исследованиях // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2015. № 5. С. 75–81.
10. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожин, Е. А. Баженовой, М. П. Котуровой и др. М.: Флинта: Наука, 2006. 696 с.

Информация об авторе

М. К. Игошина – аспирант 1 года обучения, преподаватель кафедры иностранных языков, гуманитарный факультет, Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия, imk-3298@yandex.ru

Information about the author

M. K. Igoshina – 1st year Postgraduate Student, Teacher of the Department of the Foreign Languages, Faculty of Humanities, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, imk-3298@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 25.10.2022; одобрена после рецензирования 10.11.2022; принята к публикации 16.11.2022.

The article was submitted 25.10.2022; approved after reviewing 10.11.2022; accepted for publication 16.11.2022.

Научная статья

УДК 81'23

Политический дискурс как сфера реализации речевой агрессии в условиях информационной войны

Наталья Анатольевна Смакотина^{1,2}¹Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия²Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В современном мире, кроме непосредственных вооруженных столкновений, широкое распространение получают прокси-войны, гибридные и информационные войны, целью которых становится управление сознанием людей путем искажения информации и навязывания субъективных или ложных суждений с помощью средств массовой информации и интернет-пространства. Вербальные технологии считаются наиболее эффективными средствами психологического воздействия. В текстах политического дискурса зачастую реализуется речевая агрессия как основной инструмент информационного империализма. Речевая агрессия в речах политиков выступает в качестве эффективного позиционирования концептуального содержания «свой – чужой», которое не декларируется явно, а только подразумевается, но влияет на мнения и поведение аудитории.

Ключевые слова: политический дискурс, информационная война, вербальные технологии, речевая агрессия, манипуляция.

Для цитирования: Смакотина Н. А. Политический дискурс как сфера реализации речевой агрессии в условиях информационной войны // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 68–74.

Original article

Political discourse as a sphere of verbal aggression manifestation in the context of information war

Natalya A. Smakotina^{1,2}¹Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia²Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. In the modern world in addition to direct armed fights, there come proxy wars, hybrid and information wars. The purpose of information wars is to control the people's minds by distorting information and imposing subjective or false judgments through media and the Internet space. Verbal technologies are considered the most effective means of psychological influence. In the texts of political discourse, aggressive rhetoric is often realized as the main tool of information imperialism. Verbal aggression in the public speeches of politicians often acts as an effective positioning of the conceptual content of "the friend and the foe", which is not declared explicitly, but only implied, and affects the opinion and behavior of the audience.

Keywords: political discourse, information war, verbal technologies, verbal aggression, manipulation.

For citation: Smakotina N. A. Political discourse as a sphere of verbal aggression manifestation in the context of information war. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 68–74. (In Russ.)

Информационная война [7], развернутая коллективным Западом и США в отношении России как государства и российских граждан в целом приобретает беспрецедентные масштабы в условиях реализации Российской Федерацией СВО на Украине в 2022 г. Обострение отношений между странами носит не случайный, а объективный характер и обусловлено ходом исторического процесса [10].

Вслед за А. В. Манойло, в настоящей статье информационная война определяется как процесс противоборства человеческих общностей, направленный на достижение политических, экономических, военных или иных целей стратегического уровня путем воздействия на гражданское население, власти и (или) вооруженные силы противостоящей стороны посредством распространения специально отобранной и подготовленной информации, информационных материалов [3; 4].

Политический дискурс как «совокупность политических дискурсов (социально-дифференциальных речевых практик) социума» в условиях информационной войны становится наиболее востребованной средой информационного противоборства и противостояния; публичной риторикой, совокупностью речевых действий оценочного, оппозиционного, агрессивного характера, дестабилизирующих сложившуюся систему межгосударственных и общественных отношений, и навязывающих такое понимание действительности, которое бы оправдывало нарисованную автором этой риторики картину мира [1, с. 12].

Иными словами, политическая риторика агрессивного характера – это речевая агрессия политиков. Как лингвистическое и коммуникативное средство, реализуемое на всех уровнях языка, заслуживает особого внимания, поскольку ставит своей целью полное

подчинение мировосприятия целевой аудитории, навязывание единственно верной, по мнению авторов риторики, позиции.

Рассмотрим обозначенное на примере выступления президента США

Дж. Байдена на 77-ой Генеральной Ассамблее ООН 21 сентября 2022 г. [9]. Обращение президента Дж. Байдена к Генеральной Ассамблее ООН длилось 29 мин. Примечательно, что первые 7 мин. выступления были посвящены «изобличающим», по мнению Дж. Байдена, фактам Российской агрессии в отношении суверенитета страны и жителей Украины. Затем президент США плавно переходит к декламации исключительности США в вопросах поддержания мира во всем мире, призывам объединения в вопросах решения глобальных климатических проблем и проблем обеспечения продовольствием народонаселения всего мира, вопросам энергетического кризиса и т. п., периодически, несколько опосредованно, упоминая Россию в качестве одной из виновных сторон означенных кризисов: 14–15 мин. выступления – по экспорту зерна, 18–19 мин. выступления – по использованию энергокризиса в качестве оружия. Завершает свое выступление президент США призывом к объединению всеобщих усилий по созданию открытого, свободного и безопасного мирового сообщества, лишённого конфликтов и нарушений суверенитетов (снова опосредованное обращение к России) и уточнением миротворческой функции США в глобальных масштабах на протяжении последних 40 лет с особым акцентированием нераспространения ядерного оружия и отрицания ведения ядерной войны, в которой не будет победителя (24–25 мин. выступления).

Безусловно, часть выступления, посвященная порицанию «преступных», по мнению Дж. Байдена, действий

России, является ярким примером проявления речевой агрессии президента США, которую можно охарактеризовать и классифицировать по фоносемантическим, лексико-стилистическим, грамматическим и синтактико-стилистическим признакам.

Согласно А. Е. Наговицину, речевая агрессия проявляется на фоносемантическом уровне посредством подбора слов, избылиующих звуками “r”, “j”, “z”, “g”, “s” и “o”, поскольку эти звуки могут напоминать звуки хищников (рычание/шипение) или вызывать устойчивые ассоциации со стихийными бедствиями: гром, гроза, раскаты, которые отражаются в непроизвольной реакции ощущения страха, опасности у адресата [5].

Обращаясь к выступлению Дж. Байдена, можно отметить, что в таких примерах, как “growing crisis”, “insecurity”, “brutal (needless War)”, “erase (a sovereign state)”, “prohibition”, “(taking) the territory”, “(nuclear) threats”, “reckless disregard”, “extremely (significant violation)”, “outrageous (acts)”, “horrifying (evidence of) Russia's atrocity and war crimes”, “(bodies showing signs of) torture”, “put at risk everything”, “firm and unwavering and unresolved”, “Russia's aggression”, “distorted”, “reject”, “to conquer” [9] и т. д. постоянно повторяются звуки “r”, “j”, “g”, отчетливо прослеживается агрессивно-оценочная, «нападающая» позиция президента США. Семантика раздражения часто передается звуками “s” и “o”. Здесь можно говорить о прямой, резкой, импульсивно-эмоциональной форме эксплетивной вербальной агрессии президента Байдена посредством постановки безапелляционных вердиктов, категоричных суждений и требований [8].

Описывая позицию и отношение США к происходящему, Дж. Байден уточняет уже на второй минуте своего выступления, что никто не угрожал России: “(no one) threatened (Russia)”; США

давно говорят об агрессии России: “we warned”; постоянно работают над урегулированием конфликтов: “(we worked) to try to avert it”, “the United States and I as President”, “our world that's grounded in The Valleys of democracy”, “the United States is determined to defend and strengthen democracy at home and around the world”, “we're working with the G7 <...> countries to prove democracies can deliver <...> for the rest of the world as well” [9]. Прослеживается чередование «рычаще-дребезжащих» звуков “r”/“g” в словах *try, grounded, democracy, strengthen, rest* и более «мягких», «плавных» “f”, “v”, “m”, “n”, “l” в *avert, valleys, defend, home, prove, deliver, world, meet, stable, ideologies, commitment* и др. [9], которое может говорить о четкой позиции пропагандировать свои интересы и позиции любыми доступными способами, что является реализацией имплицитной агрессии, согласно классификации Е. И. Шейгал, выражаемой непрямыми предикациями, намеками, косвенными намерениями, осуждениями, порицаниями и обвинениями [8].

На лексико-семантическом и стилистическом уровне к вербальным маркерам агрессии в выступлении президента США Дж. Байдена можно отнести негативно-маркированные лексемы со значением разрушительных действий, лексику отрицательных эмоциональных состояний и оценок, лексемы со значением смерти, эмоционально-экспрессивные слова со значением обмана/разоблачения, стереотипизированные идеологические номинативы. Обратимся к примерам.

1. Негативно-маркированные лексемы со значением разрушительных действий: “brutal, invaded”, “nuclear threats”, “conquer”, “expand borders”, “through bloodshed”; лексика отрицательных эмоциональных состояний и оценок: “insecurity”, “reckless disregard for the responsibilities of the non-proliferation regime” [9].

Описывая действия России на Украине, Дж. Байден прибегает к прагматической стратегии перегруженности текста выступления негативной информацией, основная цель которой – произвести впечатление на целевую аудиторию, побуждая ее безоговорочно поверить и согласиться с доводами автора, его выраженным взглядом на события, а также совершить не агрессивное, но прямо или косвенно выгодное Дж. Байдену действие или выразить ответную прямую агрессию [6] по отношению к предмету выступления.

2. Лексемы со значением смерти: “mass graves uncovered”, “those bodies showing signs of torture” [9].

Безусловно, подобные высказывания не могут не вызывать отклик аудитории, поскольку взывают к экзистенциальным переживаниям, провоцируют вегетативную активность и серьезно влияют на решения и, соответственно, дальнейшие действия людей. Американский лидер, прибегая к подобным речевым действиям, манипулирует рациональным сознанием слушателей своим представлением предмета речи и поддерживает у них раздраженное или агрессивное состояние.

3. Эмоционально-экспрессивные слова-маркеры со значением обмана/разоблачения: “shamelessly violated”, “taking the territory of their neighbor by force”, “and the Kremlin is organizing a shame referendum to try to annex parts of Ukraine”, “this world should see these outrageous acts”, “even more horrifying evidence of Russia's atrocity and war crimes”, “not that should make your blood run cold”, “that's why 141 nations in the General Assembly came together and... to unequivocally condemn Russia's war against Ukraine”, “you cannot seize a nation's territory by force”, “we will stand in solidarity against Russia's aggression period”, “under attack by those who wish to tear it (democracy) down”; арпес-

сивные сравнения “great upheaval”, “brutal, needless”, “a shame referendum”, “extremely significant violation”, “outrageous acts”, “make his true purpose unmistakable”, “horrifying evidence”, “imperial ambitions” [9].

Рассматривая обозначенные примеры, следует отметить следующее. Ни для кого не секрет, что США развязывали и принимали непосредственное и опосредованное участие во многих военно-политических конфликтах в разных точках планеты на протяжении последних 77 лет. Какого-либо серьезного публичного осуждения таких действий мировой правящей элитой никогда не было. Но в 2022 г. все чаще и чаще стали подниматься эти вопросы, и в связи с напряжением в отношениях с Китаем, и в связи с обострением отношений с Россией.

В речевой дискурсии американского лидера на 77-ой ГА ООН можно проследить стратегию блокирования приема нежелательной информации, стратегию отвлечения внимания от действий США в современной военно-политической истории, стратегию переориентации внимания на триггеры текущих событий и попытку максимально экспрессивно передать степень осуждения «современного агрессора» мировым гегемоном, привлечь государства-члены ГА к разоблачению и осуждению действий России на территории Украины.

4. Стереотипизированные идеологические номинативы «образа врага» с целенаправленным воздействием на сознание целевой аудитории: “the whole Russia accountable for the atrocities and war crimes”, “Putin's own words make his true purpose unmistakable”, “Putin claims he had to act because Russia was threatened, but no one threatened Russia and no one other than Russia sought conflict”, “Russia's calling, calling up more soldiers to join the fight and the Kremlin is organizing a shame referendum to try to

Annex parts of Ukraine”, “President Putin has made over nuclear threats against Europe and a reckless disregard for the responsibilities of the non-proliferation regime”, “the whole Russia accountable for the atrocities and war crimes; because if Nations can pursue their Imperial Ambitions without consequences, then we put at risk everything, every institution stands for” в сочетании с усилительной лексикой *very, just, never* [9].

В выступлении Дж. Байдена на ГА ООН 21 сентября 2022 года идеологема “Putin” выступает в качестве идентификатора противоправных действий, «преступных», как считает американский лидер. В данном случае можно говорить о стратегии применения направленной субъектной агрессии, по классификации Е. В. Каблукова, которая выражается в переходе на личности, навешивании ярлыков [2]. Очевидная субъективность и предубежденность политика может указывать на попытку прагматического воздействия на целевую аудиторию, попытку сконцентрировать максимальное внимание на сравнительном сопоставлении того, что делать нельзя, и что делается, попытку заставить поверить, что в истории после Второй мировой войны возник серьезный дисбаланс политических сил, и виновником этого дисбаланса нужно считать лишь одного человека.

Грамматические признаки реализации речевой агрессии президента

Дж. Байден можно проследить на глаголах аффективного воздействия: *invaded, violated, to annex, to avert, to exist, condemn* [9]. Создается впечатление, что

Дж. Байден пытается оправдать свою безапелляционную позицию, пытается убедить представителей Генеральной Ассамблеи ООН в том, что Россия в настоящее время представляет «абсолютное зло»: Россия аннексирует, нарушает, нападает, захватывает. Президент

США поднимает эмоциональный фон, манипулируя сознанием слушателей и призывая остановить и предотвратить «такие действия», «осудить Россию».

Примечательными в этой связи можно считать и синтактико-стилистические повторы в речи Дж. Байдена, имеющие уточняющий, усиливающий агрессию характер, а также создающие эффект нарастания отрицательных эмоций президента США: “that should not... that should make your blood run cold”, “Russia's calling, calling up more soldiers to join the fight”, “members of the U. N. security Council including the United States should consistently uphold and defend the U. N. Charter, and refrain, refrain from the use of the veto except in rare extraordinary situations”, “strengthening Global Health security, feeding the world, feeding the world” [9].

Кроме того, комментируя «поведение России», выражая поддержку Украине и оправдывая свои беспрецедентные высказывания и агрессивную политику, президент США обращается к инверсивным предложениям: “Again, just today, President Putin has made over nuclear threats against Europe”; параллельным конструкциям в функции интенсификации оценки высказывания: “whoever you are, wherever you live, whatever you believe”, “because Russia was threatened,... but no one threatened Russia and no one other than Russia”, “this war is about extinguishing Ukraine's right to exist as a state, plain and simple, and Ukraine's right to exist as a people”, “more than 25 billion dollars today our allies and partners around the world have stepped up as well”, “and today, more than 40 countries represented in here have contributed billions of their own money and equipment to help Ukraine defend itself”, “then we put at risk everything this very institution stands for, everything. Every victory won in the battlefield belongs in the courageous Ukrainian soldiers”, “we

chose Liberty, we chose sovereignty, we chilled, we chose principles to which every party to the United Nations Charter is beholding”, “we will stand in solidarity with Ukraine, we will stand in solidarity against Russia's aggression period” [9]. Очевидны рационально-осознанные формы вербальной агрессии, основанной на идеологических трансформациях исходного смысла, очевидна попытка лидера Соединенных Штатов сохранить свои позиции на мировой арене, обосновать преимущества того миропорядка, который заложили США, и которому следовали все государства ООН до проведения СВО Россией.

В заключение следует отметить, что способы ведения противоборства на современном этапе развития цивилизации стали разнообразными и многочисленными. Кроме непосредственных вооруженных столкновений широкое распространение получают так называемые гибридные и информационные войны. В рамках информационных войн реализуются вбрасывания заведомо ложной или искаженной информации в СМИ и интернет-пространстве, оговарива-

ния и агрессивная риторика. Безусловно, вербальные технологии остаются наиболее эффективными средствами психологического воздействия и ненасильственного управления сознанием людей, что особенно отчетливо прослеживается в текстах политического дискурса. В условиях информационного многообразия в выступлениях политиков применяются манипулятивные методы и техники закладывания нужного материала в сознание людей, отключение так называемых «фильтров», сосредоточение внимания людей на выгодных политикам темах и дискурсах.

Речевая агрессия в речах политиков становится наиболее эффективным механизмом воздействия, поскольку в настоящее время уже нельзя просто делиться информацией, рассуждениями и мыслями, нужно добиваться результата, нужно четко позиционировать концептуальное содержание «свой – чужой». Агрессия, таким образом, выступает в качестве инструмента эволюции, доминирования, адаптации и присвоения жизненно важных ресурсов.

Список источников

1. Григорьева В. С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография. Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2007. 120 с.
2. Каблуков Е. В. Концентрация вербальной агрессии в политическом дискурсе // Журналистика. Молодые исследователи: межвузовский сборник научных работ студентов и аспирантов. СПб, 2006. Вып. 4. С. 42–48.
3. Манойло А. В. Информационная война и новая политическая реальность (II) [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета. 2021. № 2. URL: <https://www.evestnik-mgou.ru/jour/article/view/110> (дата обращения: 31.07.2022).
4. Манойло А. В. Информационные диверсии в конфликте на Украине [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета. 2022. № 4. URL: https://www.evestnik-mgou.ru/jour/article/view/1130/1129?locale=ru_RU (дата обращения: 26.10.2022).
5. Наговицын А. Е. Особенности ритмо-фонетической структуры текста: Смысловое наполнение фонетических знаков. М., 2005. 408 с.
6. Сидорова Е. Ю. Вербальная агрессия как коммуникативно-прагматическое явление // Вестник ТГУ. 2009. № 319. С. 28–31.
7. Тиханьчев О. В. Гибридные войны: новое слово в военном искусстве или хорошо забытое старое? // Вопросы безопасности. 2020. № 1. С. 30–43.
8. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М., 2004. 368 с.

9. President Biden's full remarks at UN General Assembly [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=U4ITiV083OI> (дата обращения: 24.10.2022).

10. *Simons G.* Digital Communication Disrupting Hegemonic Power in Global Geopolitics // *Russia in Global Affairs*. 2019. Vol. 2. P. 108–125.

Информация об авторе

Н. А. Смакотина – старший преподаватель кафедры иностранных языков технических факультетов, Новосибирский государственный технический университет; старший преподаватель кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, tasha_sni@list.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0135-7346>

Information about the author

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

Статья поступила в редакцию 02.11.2022; одобрена после рецензирования 14.11.2022; принята к публикации 16.11.2022.

The article was submitted 02.11.2022; approved after reviewing 14.11.2022; accepted for publication 16.11.2022.

Научная статья

УДК 811.161.1.37

Образы-эталоны в русской фразеологии**Екатерина Ивановна Яценко¹**¹Смоленский государственный медицинский университет, Смоленск, Россия

Аннотация. Цель исследования – выявить, изучить и классифицировать с точки зрения антропоцентрической парадигмы наиболее распространенные фразеологические единицы русского языка, включающие образы-эталоны. Для удобства работы с понятийно-терминологическим аппаратом в статье сформулировано определение образов-эталонов во фразеологии, представлены их классификации по значению и структуре. В ходе исследования мы выделили и, используя семантико-структурный подход, проанализировали ряд зафиксированных во фразеологических словарях русского языка фразеологических оборотов, характеризующих человека или его отношение к действительности, чтобы определить, эталоном чего относительно человека выступает та или иная реалья.

Сформулирован перечень образов-эталонов, выявленных в результате предварительно проведенного семантического, этимологического и структурного анализа 42 фразеологических единиц.

Ключевые слова: фразеология, фразеологическая единица, фразеологизм, образ-эталон, лингвокультурология, структурно-семантический анализ.

Для цитирования: Яценко Е. И. Образы-эталоны в русской фразеологии // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 75–82.

Original article

Standard images in Russian phraseology**Ekaterina I. Yashchenko¹**¹Smolensk State Medical University, Smolensk, Russia

Abstract. The aim of the current study is to find, analyse and classify the most common phraseological units of the Russian language that include standard images from the anthropocentric point of view. For convenience in work with the research vocabulary we worked out a working definition of standard images in phraseology and investigated the classifications of them by meaning and structure. Using a structural-semantic approach we analysed the phraseological units gathered from phraseological dictionaries of the Russian language that characterise a human being or their relationship to reality in order to determine the standard of any realia relatively human beings.

The article provides a complete list of the standard images identified as the result of the preliminarily conducted semantic, etymological and structural analysis of 42 phraseological units.

Keywords: phraseology, phraseological unit, phraseologism, standard image, linguoculturology, structural-semantic analysis.

For citation: Yashchenko E. I. Standard images in Russian phraseology. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 75–82. (In Russ.)

Фразеология как неотделимая часть национальной языковой картины мира выражает материальную и духовную культуру народа. С развитием фразео-

логии формируется система образов-эталонов, характерная для данной лингвокультурной общности. За «эталон» во фразеологии прием лексическое вы-

ражение характерологически образной подмены свойств человека или предмета какой-либо реалией, которая становится знаком доминирующего в ней, с точки зрения обиходно-культурного опыта, свойства [5, с. 242]. Система образов-эталонов, которая характерна для лингвокультурной общности, отражена и закреплена во фразеологических единицах языка как устойчивых грамматических сочетаниях и смысловых единицах. Образы-эталоны отражают мировидение, миропонимание, поскольку являются результатом непосредственного «соизмерения» человека с животными, растениями, вещами и т. п. Эти стереотипные эталонизированные представления, существующие в системе языка и речи, «задают» образцы здоровья, красоты, глупости и т. д. [5, с. 242]. Например, естественное поведение, свойства, окраска животных являются эталонными для определения ряда характеристик человека [8, с. 83] и т. п. Образы-эталоны имеют «прямое отношение к условиям жизни носителей этого языка, к их культуре, обычаям и традициям», поскольку «язык несет в себе отпечаток духовной и материальной культуры народа» [3, с. 120].

Классификация образов-эталонов по значению. В научных работах по этой теме выделяются типы образов-эталонов, основанные на тематическом принципе – на сопоставлении с животными, растениями, вещами, явлениями природы, «описываются основные идеографические сферы их приложимости – физические характеристики человека или предметов, черты характера, психологические состояния и т. п.» [5, с. 241]. Эталон во фразеологической единице может быть выражен каким угодно явлением. Эталоны становятся тем, в чем образно «измеряют» свойства человека.

1. *Эталоны-зоонимы.* В русской язы-

ковой картине мира эталоны-зоонимы отличаются наибольшей степенью частотности. Животные являются одним из наиболее древних эталонов, так как начиная с глубокой древности жизнь людей и животных неразрывно связана [9, с. 141]. Согласно единой системе классификации растительного и животного мира, разработанной шведским естествоиспытателем и врачом К. Линнеем в 1735 г., человек относится к классу млекопитающих. Отсюда можно сделать вывод, что из всего окружающего мира наибольшее сходство (как внешнее, так и внутреннее) у человека с животными. Русско-польский ученый-лингвист К. М. Гюлумянц писала: «Самое большое количество сравнений (и метафор) основано на образных представлениях о домашних животных, а из наименований диких употребляются прежде всего хорошо известные на определенной территории (т. е. они будут разными у разных народов)» [1, с. 118]. Например, «*здоров как бык*», «*как с гуся вода*», «*пьяный как свинья*» и др.

2. *Эталоны-представители растительного мира.* Эталоны-представители растительного мира также широко представлены в русской языковой картине мира. Человеческая жизнь издревле неразрывно связана с растениями. Их употребляли в пищу, из них делали орудия труда, сооружали жилища, варили лекарства. Человек относился к деревьям, кустам, травам и цветам как к живому миру, что объясняет огромное количество образов-эталонов, основанных на сопоставлении с растениями. Например, «*дрожать как осиновый лист*», «*стройная как березка*», «*устилать жизнь розами*» и др.

3. *Эталоны-феномены неживой природы.* У древних славян существовал особый культ природы. До сих пор в русском фольклоре остались сравнения всего красивого, что может сделать человек, с природой. Она была мощ-

нейшим источником вдохновения. Например, «как гром среди ясного неба», «после дождичка в четверг», «туча тучей» и др. Всю природу славяне наделяли живой душой, могли говорить с природой, советоваться с ней, просить о чем-либо.

4. *Эталоны-мифологемы.* Мифологическое мышление является важной составляющей наивной картины мира русского народа. Древний славянин считал, что повсюду вокруг него разлита божественная сила. Языческие славянские божества, демоны, нечисть и мифические существа; легенды, былины, сказания и предания – неотъемлемая часть русской культуры [2, с. 87]. Единицей мифологической картины мира является мифологема, реализующая концепты сверхъестественного отражения действительности. Например, «бог (черт) знает», «бояться, как черт ладана», «дамоклов меч» и др.

5. *Эталоны-названия лиц, их действий, состояний, болезней.* Хотя древние славяне были народом здоровым, жизнь не была настолько благоустроена, чтобы смерть наступала только в бою или в глубокой старости. Можно предположить, что климат и среда, в которой славяне жили, обуславливали наличие многих болезней, от которых они страдали. Лечением занимались более всего старые колдуньи, так называемые вещуньи. Отсюда также связь эталонов этого значения с эталонами-мифологемами. Ассоциация болезни с чем-либо страшным, плохим, печальным послужила основанием для образования огромного количества устойчивых сравнений с состояниями человека. Например, «бросает в жар», «карманная чахотка», «спит как убитый (мертвый)» и др.

6. *Эталоны, выраженные предметами обихода, вещами, сделанными человеком.* Как пишет В. Н. Топоров, «не только «человек – мера всех вещей»,

но в известном отношении и обратно: «вещь – мера всех людей» [6, с. 17]. Например, «бездонная бочка», «гроша ломаного не стоит», «дела, как сажка бела», «пьян в стельку», «чертова кукла», «чучело гороховое» и др.

7. *Эталоны-блюда.* Русская кухня играет значимую роль в формировании национальной культуры. Русский народ всегда чтит свои кулинарные традиции, которые складывались на протяжении многих веков. Блюда национальной русской кухни до сих пор готовят практически в каждой российской семье. Сформировавшийся еще у древних славян культ еды стал причиной образования целого пласта фразеологических единиц, имеющих в своем составе примеры яств и напитков: «калачом не заманить», «молоко на губах не обсохло», «печь как блины», «тертый калач» и др.

Классификация эталонов по структуре. Среди этой группы эталонов можно выделить следующие:

1. *Устойчивое сравнение.* Это образное средство языка (фигура речи), которое обычно является результатом многовекового употребления, выступает как один из способов оценки и осмысления окружающей действительности, основанный на сопоставлении двух предметов или явлений для более точного, образного описания одного из них [7, с. 78]. По данным Словаря сравнений русского языка В. М. Мокиенко [4] в компаративной модели «глагол + как + образ-эталон» объекты сравнения представлены следующими эталонными образами: зоонимами – 75 единиц; фитонимами – 14; артефактами – 39; натурфактами – 6; наименованиями лиц по оценочному признаку – 31; наименованиями лиц по социальному положению или занимаемой должности – 35; прецедентными именами – 21; наименованиями лиц по национальному признаку – 1.

2. *Эталон через качество, свойство.*

Мало исследованы процессы «семантической деривации слов-эталонов на базе традиционных сравнений: их “изъятие” из сравнительных конструкций и вовлечение через процессы вторичной номинации в лексико-систематическую систему языка» [5, с. 242]. Такая семантическая деривация, по мнению В. Н. Телии, основана на метафорической интеракции, где основание метафоры – это человек или предмет и указанное в первом члене сравнения свойство, а «носитель» метафоры – эталонное представление о свойстве. Поэтому в этих процессах вторичной номинации сохраняется эталонная функция слова и тем самым сохраняется и его культурно значимый смысл. *«Гроша ломаного не стоит»* – фразеологизм, включающий в себя в качестве компонента слово-эталон «грош». Знание эталонного смысла слова-компонента, как отмечает В. Н. Телия, как бы «выключает» его из образного восприятия устойчивого выражения. Так, в метафорической формуле этого фразеологизма фокусируется не вещный образ гроша, а знание о том, что грош – эталон минимальной денежной единицы (*«Гроша медного [ломаного] не стоит»*; *«ни гроша не стоит»*). Благодаря подобному восприятию образного основания фразеологизмов, в которые входят слова-эталоны, фразеологизмы приобщаются к языку культуры [5, с. 242–243].

В нашей исследовательской работе целесообразно классифицировать образы-эталоны с точки зрения антропоцентрической парадигмы, где в центре стоит человек и основная задача – определить, эталоном чего относительно человека выступает та или иная реалья. При таком подходе к анализу русского этноса фразеология дает нам возможность понять, какое место занимает человек в национальной языковой картине мира. Образы-эталоны символизируют те признаки, которые присущи

человеку, что позволяет точно и кратко их назвать, вызвав при этом яркий образ и представление [10, с. 214]. Сформулируем полный перечень образов-эталонов, выявленных на основе структурно-семантического анализа отобранных из словарей фразеологических единиц русского языка.

Фразеологизмы, выражающие эталонные значения, связанные с физиологическими характеристиками человека. *Здоровье, физическая сила: «здоров как бык»* – эталоном здоровья, включающим и сему «сила», является здоровье быка; *«здоровый, крепкий как дуб»* – эталон здоровья выражен через качества дуба: крепость, силу. Таким образом, образцами здоровья в русской ментальности выступают бык и дуб. *Медлительность: «ползти как улитка», «ехать как черепаха»* – за эталон медлительности движения взято свойство улитки и черепахи медленно передвигаться. Образцами медлительности в русской национальной картине мира являются улитка, черепаха. *Стройность: «стройная как березка»* – эталон стройности выражается через свойства березы: высоту, прямоту, тонкость, неразветвленность, изящность ствола; *«талия рюмочкой»* – эталоном стройности является качество рюмочки – узкость горлышка. Отсюда образцами стройной девичей фигуры являются береза, рюмочка. *Бледность: «бледен как смерть, как мертвец, как привидение»* – цвет кожи человека, утратившего краски живого лица от страшного волнения, страха или ужаса, сравнивается с эталонным бледным, белым, как у мертвеца. *Румянность: «румяная как маков цвет, как мак, как пион, как яблочко»* – за эталон розового, красного оттенков взята насыщенность цвета мака, пиона, красного яблока. Образцами девичьей красоты выступают цветы, деревья и плоды: мак, пион, яблоко, береза; *«красный как рак»* – за эталон

красного цвета взят цвет вареного рака. *Черный цвет*: «[черный] как вороново крыло» – фразеологизм, употребляемый чаще всего в отношении цвета волос или глаз человека; за эталон взят цвет, естественная окраска крыла ворона, в природе самый черный цвет.

Фразеологизмы, выражающие эталонные значения свойств и качеств человека. *Бедность*: «карманная чухотка» – болезнь является эталоном бедности, «таяния» средств. *Враждебность, злость, опасность*: «смотреть зверем, волком, медведем» – взгляд хищного зверя по отношению к своей жертве является эталоном враждебности, агрессивности, злости. Образцами опасности являются крупные хищники: волк, медведь и т. п. «*Дамоклов меч*» – эталон опасности выражен через номинацию ключевого объекта (т. е. меча) античного сюжета о Дамокле. *Глупость*: «чучело гороховое» – эталоном глупости, бесхарактерности человека выступает безвольность, безголовость соломенного чучела; «*чертова кукла*» – эталоном неразумности, «бесхребетности» человека выступают характеристики куклы как глупой марионетки. Образцами глупости выступают соломенное чучело и кукла как имитация человека, но без разума и души. *Красота*: «*чертова кукла*» – эталоном женской обольстительности выступает прежде всего красота куклы. Кроме того, фразеологизм может иметь значение «хитрая, злая, коварная женщина», и в данном случае эталоном женской хитрости и коварности являются такие качества игрушечной куклы, как искусственность и бездушность. *Крепкий сон*: «*спит как барсук, как медведь, как сурок, как суслик*» – эталон крепкого сна выражается через свойство этих животных впадать в продолжительную спячку; «*спит как убитый, как мертвый, как младенец*» – эталоном крепкого, долгого сна является продолжительность сна

мертвого человека (вечность) и младенца (приблизительно 16 часов в сутки). *Неопытность*: «*молоко на губах не обсохло*» – неумелого, малоопытного человека сравнивают с новорожденным – только появившимся на свет ребенком, непонимающим, несамостоятельным; эталон неопытности выражен через свойство младенцев – питаться грудным молоком матери. *Опытность*: «*тертый калач*» – эталоном опытности, «бывалости» человека является долгий и упорный процесс приготовления тертого калача. *Пьянство, недостойное поведение человека*: «*пьяный как свинья*» – особенности «свинского» поведения проявляются в состоянии алкогольного опьянения, т. е. эталоном поведения пьяного человека является свойство, проявляющееся во внешнем поведении свиньи; «*быть пьяным как сапожник*» – эталоном беспробудного пьянства стала манера сапожников употреблять алкогольные напитки; «*бездонная бочка*» – эталоном бездонности желудка выпивающего человека является условная «бесконечная глубина» бочки, наполненной алкогольными напитками, «*пьян в стельку*» – пьяный «в стельку» лежит, распластавшись, раскинув руки, отсюда эталон поведения человека в состоянии алкогольного опьянения выражается через свойство стельки лежать. *Смелость*: «*идти в огонь и в воду*» – эталоном смелости, решительности, риска является способность преодолеть стихию, несвойственную для человеческого существа, рискуя погибнуть. *Счастье, удача*: «*устилать жизнь розами*» – эталоном счастья, удачи является благоухание, красота и нежность цветов под ногами, то есть отсутствие препятствий на пути, приятность окружения и благорасположенность внешнего мира к человеку. *Уродливость*: «*чучело гороховое*» – эталоном безвкусицы в выборе гардероба выступает скудность, уродливость одежды на чучеле; «*дурен*

как смертный грех» – эталоном крайней уродливости человека является недозволенность совершения смертного греха. Усталость: «устал как черт» – эталоном усталости является состояние черта после выполнения «адской», тяжелой работы. Хмурость, плохое настроение: «туча тучей» – эталонным является цвет тучи – серый, почти черный, как и плохое настроение, обычно ассоциирующееся с темными оттенками; «дела, как сажа бела» – состояние дел не соответствует «правильности», эталонности, т. е. образуется эталон от противоположного. Чувство страха, тревоги: «дрожать как осиновый лист» – эталон внешнего поведения человека, испытывающего страх, выражен через особенное свойство листьев осины дрожать даже от легкого ветерка ввиду особого устройства листового черенка дерева; «бояться как черт ладана» – эталоном человеческого страха является сильнейший страх «нечисти» перед ладаном; «бросает в жар» – эталоном тревожности является свойство человека «вспыхивать как огонь», а также наливаясь яркой, как пламя, краской, приходя в ярость или сильно волнуясь.

Фразеологизмы, выражающие эталонные значения оценки. Безразличие, незначительность: «как с гуся вода» – эталон безотносительности к действительности, эталонным становится явление водоустойчивости оперения гуся, которому уподобляется непроницание внешней информации в сознание человека и, как следствие, отсутствие его реакции на стимулы внешнего мира и взаимодействия с миром; «нужен как прошлогодний снег» – эталоном бесполезности, бессмысленности, незначительности является то, чего, по определению, не существует (прошлогодний снег уже растаял), цикличность феномена природы; «калачом не заманить» – если калачом не заманишь, значит, никакими сладостями,

никакими обещаниями не заманишь, отсюда калач – эталон наиболее привлекательного блюда. Бесценок: «гроша медного не стоить» – с переходом русской денежной системы на серебро медный/железный гроши потеряли всякую цену и стали символом безденежья, эталонного пустяка и бесценка. Множество: «туча тучей» – эталоном множества являются размеры и насыщенность тучи; «печь как блины» – печется, как правило, не один блин, а большое количество, поэтому блины выступают как эталон множества. Простота: «печь как блины» – рецепт приготовления блинов отличается эталонной простотой.

Фразеологизмы, выражающие пространственно-временные эталоны. Неизвестно когда: «после дождичка в четверг» – фразеологизм содержит временную метафору, которая выступает в роли эталона крайней временной неопределенности; «бог знает» – эталоном осведомленности, информированности выступает свойство высших сил знать больше, чем обычный человек, или то, чего он не может знать. Неожиданность: «как гром среди ясного неба» – эталоном внезапности является непредсказуемая смена погодных условий; «вихорь занес» – эталоном неожиданности выступают скорость и внезапность вихря. Неподходящее время: «не к ночи будет сказано» – эталон неприятия во фразеологизме выражен через свойства определенного времени суток – тишины, умиротворения. Это значит, что разговоры перед сном о неприятных или пугающих вещах могут стать причиной душевных переживаний, плохого сна, бессонницы, т. е. нарушить спокойствие, поэтому в это время их стоит избегать. Продвижение в деле, устранение препятствий: «лед тронулся» – эталоном способности расколоть (растопить) монотонное препятствие в виде каких-либо сложностей, проблем на своем жизненном пути является способность преодоления стихии.

Таким образом, в ходе исследования нами выявлены следующие группы фразеологизмов, включающих образы-эталоны: фразеологизмы, выражающие эталонные значения, связанные с физиологическими характеристиками человека; фразеологизмы, выражающие эталонные значения свойств и качеств человека; фразеологизмы, выражающие эталонные значения оценки, и фразео-

логизмы, выражающие пространственно-временные эталоны. В группах выделены отдельные характерологические позиции, актуализированные в русской фразеологии. Дальнейшее изучение образов-эталонов позволит дополнить и расширить знание о способах выражения и семантическом объеме образов-эталонов русской фразеологии.

Список источников

1. *Гюлумянц К. М.* Образное употребление названий животных в сравнениях и метафорах (на материале русского и польского языков) // Труды Самаркандского университета им. А. Навои. Новая серия. Вопросы фразеологии IV. Самарканд, 1971. Вып. 217. С. 109–119.
2. *Личэн Ч.* Тематическая классификация эталонов-наименований лиц русских устойчивых сравнений как фрагмент русской языковой картины мира // Современные тенденции в изучении и преподавании русского языка: материалы докладов и сообщений XXII международной научно-методической конференции. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2017. С. 84–87.
3. *Маслова В. А.* Экспериментальное изучение национально-культурной специфики внешних и внутренних качеств человека (на материале киргизского языка) // Этнопсихоллингвистика. М.: Наука, 1988. С. 116–120.
4. *Мокиенко В. М.* Словарь сравнений русского языка. СПб.: Норинт, 2003. 608 с.
5. *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. 288 с.
6. *Топоров В. Н.* Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического. М.: Прогресс-Культура, 1995. 624 с.
7. *Убушева Б. В.* Компаративные фразеологизмы в современном калмыцком языке // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 4, № 2. С. 78–80.
8. *Щербачук Л. Ф.* Зооним «свинья» в славянской фразеологической картине мира (на материале русского, украинского и польского языков) // Анималистическая фразеология в славянских языках (Лингвистические и лингвокультурологические аспекты): коллективная монография. Грайфсвальд: Грайфсвальдский университет, 2019. С. 83–89.
9. *Щербачук Л. Ф.* Оценочные фрагменты славянской языковой картины мира сквозь призму русских и польских зоонимных компаративных фразеологизмов // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. 2021. Т. 7, № 1. С. 138–153.
10. *Элмасян А. В.* Лингвокультурные особенности русских и английских устойчивых сравнений, характеризующих физические качества и способности человека // Междисциплинарные аспекты лингвистических исследований: сборник статей. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2017. С. 214–219.

Информация об авторе

Е. И. Яценко – преподаватель кафедры лингвистики, Смоленский государственный медицинский университет, Смоленск, Россия, green1314@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3692-3160>

Information about the author

E. I. Yashchenko – Lecturer of the Department of Linguistics, Smolensk State Medical University, Smolensk, Russia, green1314@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3692-3160>

Статья поступила в редакцию 20.10.2022; одобрена после рецензирования 25.10.2022; принята к публикации 31.10.2022.

The article was submitted 20.10.2022; approved after reviewing 25.10.2022; accepted for publication 31.10.2022.

Научная статья

УДК 81'373.47

Этнофолизмы как единицы риторики ненависти в контексте проявления «Cancel Culture»

Софья Алексеевна Носкова¹, Марина Витальевна Влавацкая¹

¹Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются экстра- и лингвистические особенности этнофолизмов – этнических и расовых оскорблений – как лексических единиц, которые воплощают риторику ненависти, содержат оскорбительную и дегуманизирующую семантику, реализуют феномены лингвистической апроприации и лингвистической дискриминации, и использование которых в современном политическом дискурсе США ведет к культуре отмены.

Ключевые слова: лингвистические и экстралингвистические особенности этнофолизмов, политический дискурс, лингвистическая апроприация, лингвистическая дискриминация.

Для цитирования: Носкова С. А., Влавацкая М. В. Этнофолизмы как единицы риторики ненависти в контексте проявления «Cancel Culture» // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 83–90.

Original article

Ethnophaulisms as lexical units of hate speech within “Cancel Culture” realization

Sophia A. Noskova¹, Marina V. Vlavatskaya¹

¹Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. In this Original article both extra- and linguistic features of ethnic and racial slurs (ethnophaulisms) are described. They are studied as lexical units that embody hate speech, contain offensive and dehumanizing semantics, implement the linguistic appropriation and linguistic discrimination phenomena, and the use of which in the modern American political discourse leads to Cancel Culture execution.

Keywords: linguistic and extralinguistic features of ethnophaulisms, political discourse, linguistic appropriation, linguistic discrimination.

For citation: Noskova S. A., Vlavatskaya M. V. Ethnophaulisms as lexical units of hate speech within “Cancel Culture” realization. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 83–90. (In Russ.)

Распространение идей политкорректности и толерантности по отношению ко всем существующим расам и этносам привело к популяризации феномена «Культуры отмены» (от англ. Cancel Culture) в политическом дискурсе США, где неверный выбор оскорбительных лексических единиц, идентифицируемых как риторика ненависти, может нанести ущерб как карьере по-

литика, так и представителям рас и этносов, проживающих в управляемом им государстве. Статья посвящена таким единицам риторики ненависти, как этнофолизмы, под которыми понимаются негативно окрашенные именованные представителей определенного этноса как оскорбления.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом

исследователей к проблеме риторики ненависти, в том числе этнофолизм – лексическим единицам, часто используемым в языке политиков в качестве оскорбления, что ведет к стремительному распространению в западном мире феномена культуры отмены.

Цель исследования – выявить основные лингвистические и экстралингвистические особенности этнофолизмов как лексических единиц, воплощающих риторику расовой или этнической ненависти в речи американских политиков и вызывающих культуру отмены.

Для достижения поставленной цели необходимо рассмотреть понятия «этнофолизмы», «риторика ненависти», «лингвистическая дискриминация и апроприация», а также «культура отмены», охарактеризовать лингвистические и экстралингвистические особенности этнофолизмов и на демонстративных примерах функционирования этнофолизмов в речи американских политиков установить их роль в проявлении культуры отмены.

Теоретической базой исследования послужили работы по политической лингвистике [5], риторике ненависти [6; 14], этнофолизмам [2; 3], лингвопрагматике [13] и дискурс-анализу [12]. В исследовании также использовались электронные ресурсы: толковые и этимологические словари [8; 10; 11; 18; 21; 25; 26], тезаурусы [24].

Новизна исследования заключается в лингвистическом и экстралингвистическом рассмотрении особенностей этнических и расовых оскорблений, использование которых в политическом дискурсе США приводит к культуре отмены политика.

Методами исследования являются дискурс-анализ, контекстуальный, лексико-семантический и этимологический анализ, а также анализ контекста ситуации.

Материалом исследования являются этнофолизмы в выступлениях не-

которых американских политиков за 2000–2021 гг., содержащие лексические единицы, которые СМИ, критики и широкая общественность расценивают как «риторику ненависти», и порицание которой в политическом дискурсе приводит к культуре отмены.

В современном политическом дискурсе США все чаще стали привлекать внимание исследователей языка **этнофолизмы**, или этнонимы с отрицательной коннотацией, которые относятся к пейоративной лексике просторечия, включают именованья представителей разных этносов из жаргонов-социолектов и арго и благодаря своей экспрессивности проникают в литературный язык как средство стилизации. В отличие от этнонимов с нейтральной коннотацией («афроамериканец», «представитель коренного населения США», «вьетнамец» и т. п.) семантике этнофолизмов свойственна не только оппозиция «свой – чужой», но и значения чуждости именуемого, негативность коннотации при этом может варьировать от иронично-пренебрежительной до уничижительной, презрительной и даже бранной. Их особенность заключается в том, что такие оскорбления выступают в качестве средства категоризации [2, с. 176], а их использование в политической речи приравнивается к выражению риторики ненависти, относительно которой имеются следующие точки зрения.

Общее понятие «риторики ненависти» (англ. *Hate Speech*) включает языковые средства выражения резко негативного отношения людей в сторону представителей иной системы религиозных, национальных, политических, и других ценностей [6, с. 62]. Если рассматривать конкретно, то риторика ненависти реализуется в использовании лексических средств, содержащих негативную установку по отношению, например, к этническому или расовому меньшинству и приводит к делегити-

мизации аутгрупп, которая «может рассматриваться как отказ категорируемой группе в праве считаться человеческой» [7, с. 170]. Поясним, что под **аутгруппой** автор понимает группу людей, по отношению к которой говорящий не испытывает чувства идентичности или принадлежности.

Одним из языковых, а точнее лексических средств выражения делегитимизации являются именно этнофолизмы – этнические и расовые оскорбления, именованья представителей различных этносов в жаргонах-социолектах и аргю и пейоративные лексические единицы с негативной семантикой, направленные на определенную расу или этнос с целью дегуманизировать реферируемую группу [7, с. 173].

Использование этнофолизмов как единиц риторики ненависти в речи политиков нередко приводит к **лингвистической апроприации**, которая представляет собой сложное лингвокультурное заимствование, основанное на использовании языковых средств какого-либо специфического лингвоэтнического меньшинства доминирующей нацией, с искажением оригинального значения заимствованных элементов. Такой тип апроприации создает эффект пародирования, ироничного комментария различных лингвокультурных фактов жизни этнических и расовых групп, усиливает и ассимилирует негативные стереотипы в отношении носителей языка, из которого произошло заимствование. Например, слово *uppity* (рус. «наглый», «высокомерный») Online Etymology Dictionary [18] идентифицирует как лексему, использованную афроамериканцами в адрес других афроамериканцев, которых они считали наглыми. Однако в речи белых американцев оно обрело расистскую коннотацию и использовалось в адрес афроамериканцев, которые «не знают своего места» [4, с. 141].

Понятие, противоположное лингвистической апроприации – **лингвистическая дискриминация** означает несправедливое обращение к личности исключительно на основе использованного ею языка, а именно дискриминация в отношении кого-либо на основе того, как он говорит или пишет [14, с. 147]. Акцент, специфические лексико-грамматические средства и особенности речи говорящего предоставляют информацию о его личностных, социальных и национальных характеристиках. Термин «лингвистическая дискриминация» определяется как нарушение гражданских и/или экономических прав личности или этнической группы по причине незнания или плохого знания языка численно или социально доминирующего на данной территории этноса [1, с. 513]. Явление языковой дискриминации демонстрируется высмеиванием и стереотипизацией афроамериканского диалекта английского языка, который многие жители США считают «языком преступников», «сленгом», «псевдо-языком» и т. п.

В политическом дискурсе выбираемые политиком лексические единицы, функционирующие в контексте риторики ненависти, и присущие ей явления лингвистической апроприации и дискриминации в последнее время каузируют феномен **культуры отмены** (англ. *Cancel Culture*), т. е. практику публичного изгнания, бойкотирования и порицания человека или группы людей, совершивших социально-недопустимое деяние с целью предотвратить повторение подобных поступков [16, с. 2]. Культура отмены реализуется в игнорировании политиков, выбирающих речевые стратегии риторики ненависти, унижения и дегуманизации, их осуждении, отстранении от должности и призыве к ответственности.

Далее проанализируем использование этнофолизмов в речи американских

политиков и выявим их экстра- и лингвистические особенности.

1. Этнофолизмом является уничижительное прозвище *wetback* (рус. «мексиканский нелегал», досл. «мокрая спина») – сленг, принадлежащий к неформальному языковому регистру и стилистически-сниженной лексике. Именно его в интервью на радио использовал член палаты от Республиканской партии

Д. Янг в референции к мексиканцам: *We used to hire 50 to 60 wetbacks to pick tomatoes / Мы раньше нанимали по 50–60 мексиканских нелегалов для сбора томатов* [23]. Этнофолизм с негативными и пренебрежительными коннотациями *wetback* образован путем основосложения, он обозначает латиноамериканцев или мексиканцев, восходя этимологией к 1920-м гг., когда нелегальные иммигранты вплавь пересекали реку, протекающую вдоль американо-мексиканской границы, чтобы попасть в США. Позже политик принес извинения, оправдавшись тем, что во времена его детства этот эпитет не был пейоративным и не заключал в себе дегуманизирующую семантику.

2. Нередко оскорбительная лексика в выступлениях американских политиков адресована представителям коренных народов США – к ним относится сленговое выражение *raghead* (в зависимости от контекста рус. «цыган», «араб», «индус» (пренебр.), досл. «тряпичноголовый») – использованное конгрессменом от Республиканской партии Д. Ноттсом в ходе предвыборной кампании в референции к губернатору, коренной американке Н. Хейли, и афроамериканцу, Б. Обаме: *We already got one raghead in the White House / У нас в Белом доме уже есть один тряпичноголовый* [15]. Этнофолизм *raghead* образован путем основосложения, он содержит в себе негативные и ксенофобные коннотации и в американском

английском используется в отношении к этническим и религиозным группам, носящим в качестве головного убора тюрбан, куфию или шарф. Нередко этим эпитетом называют коренные народы США и мусульман; политик объяснил свой выбор языковых средств шуткой, упоминая «допустимость» использования такой лексики в данной коммуникативной ситуации.

3. Этнофолизм *injun* (рус. «краснокожий») является ядром сленговой идиомы *honest injun*, обозначающей исключительную честность и искренность референта, использование которой считается оскорбительным из-за укоренения стереотипа о личностных качествах коренного населения США, и именно ее в рекламе собственной книги на телевидении использовал председатель от Республиканской партии М. Стили: *Honest injun on that / Слово краснокожего* [17]. Этот этнофолизм построен на языковой игре (парономазии), демонстрирует явление лингвистической дискриминации – произношение английского слова «индеец» как ['indʒən] вместо фонетически верного ['indjən]. Такое произношение (*injun*) является пародией и высмеиванием «индейского» проявления английского языка. Следует отметить, что идиома использовалась политиком с положительной интенцией, однако это не умаляет ее негативной семантики и функции оскорбления.

4. Получившим широкую известность примером оскорбления афроамериканцев и других представителей цветного населения США является уничижительное, расовое и этническое оскорбление *macaca* (рус. «макака»), образованное путем метафорического переноса. С этим этнофолизмом с дегуманизирующими и пренебрежительными коннотациями Д. Аллен, бывший губернатор Вирджинии, обратился к американцу индейского происхождения – единственному небелому че-

ловеку в толпе слушателей: *Let's give a welcome to Macaca here / Поприветствуем макаку!* [9]. Критика, последовавшая за употреблением этнофолизма, сказала на карьере Аллена проигрышем на перевыборах, а использованное им оскорбление было названо «самым неполиткорректным словом 2006 года», что можно расценивать как проявление культуры отмены.

5. В ходе публичных агитаций и интервью сенатор от Республиканской партии и кандидат на пост президента Д. Маккейн использовал этнофолизм *gook* (рус. «узкоглазый») в референции к вьетнамским тюремным надзирателям, державшим его в плену во время Филиппино-Американской войны: *I hate the gooks / Ненавижу узкоглазых* [23]. Этимология этого этнофолизма объясняется двумя версиями: происхождением от насмешливого пародирования и имитации вьетнамской речи (лингвистическая дискриминация), либо заимствованием из вьетнамского языка, за которым в американском английском закрепилась ненавистническая семантика (лингвистическая апроприация). Денотатом лексической единицы выступают вьетнамцы, корейцы и китайцы; ее коннотации крайне негативные и пренебрежительные. Этнофолизм используется в неформальном стиле и относится к сленгу, или сниженному языковому регистру: его оскорбительная семантика приравнивает азиатские нации к исторически-обусловленным враждебным по отношению к американцам группам, что углубляет расовую сегрегацию и дегуманизирует каждый из реферируемых этносов. Критика и возмущение СМИ вынудили политика принести извинения.

6. Еще один политик от Республиканской партии, член палаты представителей США П. Кинг, использовал в своей речи, посвященной политике Д. Трампа, этнофолизм *Japs* (рус.

«япошки»): *You know, why pay for the Japs? / Понимаешь, зачем платить за япошек?* [22]. Этот этнофолизм в начале XX в. считался стилистически-нейтральной аббревиатурой, образованной путем финального усечения. Его денотатом является японский народ, этническое оскорбление обладает негативными коннотациями, приобретенными после Второй мировой войны, в ходе которой врагами американцев были японцы. Словари причисляют этот эпитет к сленгу и неформальному стилю, отмечая его оскорбительную семантику. Критика за выбор оскорбительных языковых средств вынудила П. Кинга извиниться, несмотря на то, что использование этнофолизма было цитированием Д. Трампа.

7. Представитель демократов Д. Брейди в электронном письме использовал оскорбительное и этнофобное выражение *chink* (рус. «китаезы») *broads*, описывая азиатских женщин, вовлеченных в торговлю людьми в целях сексуальной эксплуатации: *...a few chink broads will be shipped in CONEX containers to the Port of Wilmington?* [Орфография и пунктуация автора сохранены] / *Несколько китаезских баб отправят в стальных грузовых контейнерах в порт Уилмингтона?* [19]. Денотат этнофолизма – китайский народ. Коннотации издевки, пренебрежения и унижения этноним обрел в эпоху анти-Китайской ненависти в США. Руководство Палаты представителей рекомендовало Д. Брейди поучиться тактичности, чтобы «лучше понять и оценить, насколько губительно эти слова влияют на людей». Политик был вынужден принести публичные извинения.

8. Производное с такой же этнофобной семантикой было использовано другим представителем Демократической партии, Б. Кук Скотт, которая в упоминании о своей коллеге – американке азиатского происхождения с фа-

милией Chang, – использовала этнофолизм *ching-chang* (досл. «чинь-чань»): *Thanks for voting for me, you don't need to vote for that ching-chang / Спасибо что проголосовали за меня, не надо голосовать за эту чинь-чань* [22]. Денотатом этнофолизма выступают все азиатские народы, но чаще всего он обращен к китайцам. Его коннотации негативны и насмешливы, в данной коммуникативной ситуации оскорблению подвергнута не только этническая принадлежность референта, но также и ее фамилия. Расистская и этнофобная семантика этого эпитета определяет его в категорию сниженного языкового регистра, его использование считается предвзятостью и неуважением к реферлируемому человеку или группе людей. Б. Кук Скотт позже извинилась перед коллегой и всеми американцами азиатского происхождения.

Этимологические словари определяют лексические единицы, образованные от оскорбления *chink* и непосредственно само оскорбление как сленг, его происхождение и актуализация в английском языке может быть обоснована следующими гипотезами:

1. Производное от топонима Китай (*China*).

2. Производное от имени собственного Цинь (*Qing*).

3. Отсылка на форму глаз дальневосточной монголоидной расы (англ. *chink*, рус. *щель, трещина*).

4. Производное от междометия *ching-ching*, присущее китайской лингвокультуре и используемое при прощании, приветствии и выражении радости.

5. Часть идиомы *chink in one's armour*, указывающей на слабое, уязвимое место, досл. «щель в доспехах».

Если отнести эту лексическую единицу к заимствованию, то ее использование является лингвистической апроприацией, посредством которой заимствованное слово претерпевает изменение в значении.

9. Еще одним проявлением ненависти к представителям азиатской расы является использование в политической речи языковых единиц, ссылающихся на физиологические характеристики реферлируемого этноса или расы. К ним относится оскорбительный цветовой ярлык «желтый», употребляющийся в контексте обсуждения представителей китайского этноса. Например, в ходе публичных панельных обсуждений сенатор штата от Республиканской партии

Д. Рейдер в референции к китайским семьям и американцам азиатского происхождения, проживающим на территории США, использовал этническое оскорбление *yellow*: *Well into your presentation did you go to yellow families? <...> You left yellow families out for quite a while / В вашей презентации вы уделите внимание желтым семьям? <...> Вы уже давно не упоминали желтые семьи* [20]. Денотативным значением этого экспрессивного этнонима является азиатская раса, коннотации этой лексической единицы негативные и оскорбительные, пренебрежительные и дегуманизирующие. Способ словообразования – метафорический перенос, основывающийся на ассоциации цвета кожи, и стереотипе о «желтой опасности», укоренившегося в США. Его отрицательная семантика восходит к этимологии и месту его происхождения, ведь в Америке это оскорбление ассоциируется с идеей об угрозе, которую азиатские народы представляют для населения штатов. Политик оправдался, но не извинился.

Итак, проведенное исследование показало, что этнофолизмы содержат негативные коннотации, обусловленные этимологией и историей их использования; принадлежат к сниженному языковому регистру и неформальному стилю, идентифицируются как сленг. Их адресаты – представители разных рас и этносов, адресанты – представители

демократической и республиканской партий США, занимающие важные политические должности. Коммуникативные ситуации использования этнофолизмов варьируются и включают в себя публичные обращения и комментарии, предвыборные кампании и т. д., в которых этнофолизмы выполняют функцию дегуманизации и сегрегации. Нередко они отражают феномены лингвистической апроприации и лингвистической дискриминации, проявляя и демонстрируя при этом риторику ненависти.

Чувство причастности, которое испытывает слушатель политической речи, противопоставляющий себя угнетаемому этносу, положительно сказывается на карьере использующего этнофолизмы политического деятеля, который, заручившись поддержкой электората, может добиваться поставленных политических целей. Однако это также ведет

к этнической сегрегации и разделению этнических групп, проживающих на общей территории, на «своих» и «чужих», укоренению дискриминации и разжиганию ненависти преобладающей расы или этноса к расовому или этническому меньшинству – денотату этнофолизма.

Употребление этнофолизмов вызывает широкий общественный резонанс – каждый упоминавшийся выше политик подвергся культуре отмены, а именно критике и осуждению, некоторые из них даже были отстранены от должности.

Таким образом, в настоящее время в политическом дискурсе США выбор используемых языковых единиц может негативно повлиять, с одной стороны, на политическую ситуацию, обострив расовую и этническую ненависть, с другой – на карьеру оратора, подвергнув его культуре отмены.

Список источников

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Книга по Требованию, 2013. 608 с.
2. Грищенко А. И., Николина Н. А. Экспрессивные этнонимы как приметы языка вражды // Язык вражды и язык согласия в социокультурном контексте современности: коллективная монография. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2006. С. 175–188.
3. Крысько В. Г. Этническая психология: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 320 с.
4. Себряк А. Н. Лингвистическая дискриминация и лингвистическая апроприация как примеры феномена двойственного сознания в США // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. Т. 17, №. 1. С. 134–149.
5. Стернин И. А. Основы речевого воздействия. Воронеж: Истоки, 2012. 178 с.
6. Хроменков П. Н. «Язык вражды» как направление научного дискурса // Иностранные языки в высшей школе. 2014. №. 2. С. 60–67.
7. Bar-Tal D. Delegitimization: The extreme case of stereotyping and prejudice // Stereotyping and prejudice: Changing conceptions. New York: Springer-Verlag, 1989. P. 169–182.
8. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 03.01.2022).
9. CNN [Электронный ресурс]. URL: <http://edition.cnn.com> (дата обращения: 03.01.2022).
10. Collins Online Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 03.01.2022).
11. Dictionary.com [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dictionary.com/> (дата обращения: 03.01.2022).

12. Dunmire P. L. Political discourse analysis: Exploring the language of politics and the politics of language // *Language and Linguistics Compass*. 2012. Vol. 6, Issue. 11. P. 735–751.

13. Hoffmann L. Pragmatische Textanalyse. An einem Beispiel aus dem Alltag des Nationalsozialismus // *Mediensprache und Medienlinguistik*. Frankfurt: Lang, 2001. P. 283–310.

14. Murillo L. A., Smith P. H. “I will never forget that”: Lasting effects of language discrimination on language-minority children in Colombia and on the U. S. // *Mexico border. Childhood Education*. 2011. №. 87 (3). P. 147–153.

15. NBC News [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nbcnews.com> (дата обращения: 03.01.2022).

16. Norris P. Closed Minds? Is a “Cancel Culture” Stifling Academic Freedom and Intellectual Debate in Political Science? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hks.harvard.edu/publications/closed-minds-cancel-culture-stifling-academic-freedom-and-intellectual-debate> (дата обращения: 03.01.2022).

17. NY Daily [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nydailynews.com> (дата обращения: 03.01.2022).

18. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.etymonline.com> (дата обращения: 03.01.2022).

19. Resonate [Электронный ресурс]. URL: <https://www.weareresonate.com> (дата обращения: 03.01.2022).

20. Rolling Stone [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rollingstone.com/> (дата обращения: 03.01.2022).

21. The Free Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thefreedictionary.com/> (дата обращения: 03.01.2022).

22. The Hill [Электронный ресурс]. URL: <https://thehill.com> (дата обращения: 03.01.2022).

23. The Washington Post [Электронный ресурс]. URL: <https://www.washingtonpost.com> (дата обращения: 03.01.2022).

24. Thesaurus Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thesaurus.com/> (дата обращения: 03.01.2022).

25. Vocabulary.com [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vocabulary.com/> (дата обращения: 03.01.2022).

26. Wiktionary [Электронный ресурс]. URL: <https://en.wiktionary.org> (дата обращения: 03.01.2022).

Информация об авторах

С. А. Носкова – студент 1 курса магистратуры, гуманитарный факультет, Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия, noskovasophia@yahoo.com

М. В. Влавацкая – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков, гуманитарный факультет, Новосибирский государственный технический университет, vlavatskaya@list.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5619-9416>

Information about the authors

S. A. Noskova – 1st year Master Student, Faculty of Humanities, Novosibirsk State Technical University, noskovasophia@yahoo.com

M. V. Vlavatskaya – Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities, Novosibirsk State Technical University, vlavatskaya@list.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5619-9416>

Статья поступила в редакцию 23.10.2022; одобрена после рецензирования 31.10.2022; принята к публикации 03.11.2022.

The article was submitted 23.10.2022; approved after reviewing 31.10.2022; accepted for publication 03.11.2022.

Научная статья

УДК 808.5

Проявление речевой манипуляции в выступлении Джо Байдена 6 января 2022 года

Анастасия Антоновна Уколова¹, Марина Витальевна Влавацкая¹

¹Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию явления речевого манипулирования в политической коммуникации. Рассмотрены особенности речевой манипуляции, отличающие ее от речевого воздействия. Практическая цель состояла в определении случаев речевой манипуляции и анализе стратегий речевого манипулирования в выступлении действующего президента США Джо Байдена 6 января 2022 г. Для комплексного исследования речевой манипуляции был проведен риторический и лингвостилистический анализ, выявивший дополнительные способы манипуляции в речи Джо Байдена, а именно стилистические фигуры и тропы, языковые средства на лексическом и грамматическом уровнях.

Ключевые слова: речевое воздействие, политическая коммуникация, стратегии речевого манипулирования, дискурс-анализ, риторические приемы, политическая лингвистика.

Для цитирования: Уколова А. А., Влавацкая М. В. Проявление речевой манипуляции в выступлении Джо Байдена 6 января 2022 года // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 91–97.

Original article

Manifestation of speech manipulation in the public speech of Joe Biden on January 6th, 2022

Anastasiya A. Ukolova¹, Marina V. Vlavatskaya¹

¹Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. This article is devoted to the study of the phenomenon of speech manipulation in political communication. The features of speech manipulation that distinguish it from persuasion are considered. The practical purpose of this article was to identify cases of speech manipulation and analyze speech manipulation strategies in the speech of the incumbent USA President Joe Biden on January 6, 2022. For a comprehensive study of speech manipulation, a rhetorical and linguo-stylistic analysis was carried out to reveal supplementary ways of manipulation in Joe Biden's speech, i.e. stylistic figures and tropes, linguistic means at the lexical and grammatical levels.

Keywords: speech impact, political communication, speech manipulation strategies, discourse analysis, rhetorical devices, political linguistics.

For citation: Ukolova A. A., Vlavatskaya M. V. Manifestation of speech manipulation in the public speech of Joe Biden on January 6th, 2022. Topical issues of philology and methods of foreign language teaching, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 91–97. (In Russ.)

Исследование посвящено выявлению способов речевой манипуляции в политической коммуникации и проводится в рамках политической лингвистики, теории речевого воздействия, риторики и стилистики.

Актуальность исследования речевой манипуляции в политической коммуникации обусловлена необходимостью ее изучения с целью выявления политических намерений в выступлениях действующего президента США Джо

Байдена посредством применения стратегий речевого воздействия. Так, с одной стороны, это позволяет предположить, как его последующие политические действия изменят внутривнутриполитическую ситуацию в США, с другой – изучение особенностей речевой манипуляции Джо Байдена дает возможность определить основную стратегию его противодействия оппоненту в процессе борьбы за власть.

Цель статьи – выявление стратегий манипуляции как разновидности речевого воздействия, а также определение используемых риторических приемов и языковых средств в публичной речи Джо Байдена.

Для достижения цели необходимо дать определение политической коммуникации; изучить понятия «речевое воздействие» и «речевое манипулирование», выявить их различия, определить особенности речевого манипулирования; провести анализ выступления Дж. Байдена и выделить в ней особенности речевых стратегий манипулирования.

Теоретической базой исследования послужили работы в области политической лингвистики, включая политическую коммуникацию: А. П. Чудинов [7], И. А. Стернин [5], О. Л. Михалева [3], Т. ван Дейк [6]; теории речевого воздействия и речевого манипулирования: И. А. Стернин [5], О. С. Иссерс [2],

Л. Г. Навасартян [4], О. Л. Михалева [3], Т. ван Дейк [6]; дискурс-анализа: Ю. А. Горностаева [1], О. Л. Михалева [3], Т. ван Дейк [6], А. П. Чудинов [7]; риторики и стилистики: Ю. А. Горностаева [1], Л. Г. Навасартян [4], А. П. Чудинов [7], Т. ван Дейк [6], О. Л. Михалева [3].

Новизна исследования заключается в разработке специального комплексного анализа для выявления случаев речевого манипулирования в публичной речи современных политиков.

В работе использовались следующие методы исследования: дискурс-анализ,

дефиниционный, прагмалингвистический, риторический и лингвостилистический анализ.

Материал исследования – публичное выступление Джо Байдена от 6 января 2022 г. “President Joe Biden addresses the nation on one-year anniversary of U. S. Capitol attack” объемом 16653 знаков. Всего было выявлено 43 случая речевой манипуляции.

Речевое воздействие, как и речевое манипулирование, проявляется в рамках *политической коммуникации*. Под ним понимают двусторонний процесс передачи политической информации, оказывающем влияние на политическую деятельность. При этом понятие «двусторонний процесс» означает, что коммуникация предполагает «диалог» и взаимодействие между различными социальными группами. В широком смысле политическая коммуникация – это вид коммуникации, который направлен на решение политических проблем или где политические субъекты являются авторами политического текста или его адресатами [7, с. 1]. Ей свойственно наличие трех субъектов: адресанта (говорящего), прямого адресата (слушающего), адресата-наблюдателя (народ, электорат). Их наличие влияет на создание политического текста, его организацию и речевое оформление.

Целью создания политического текста выступает воздействие на политическую ситуацию путем пропаганды определенных идей, воздействия на эмоции и сознание избирателей и побуждения их к политическим действиям [7, с. 38]. Политический текст воздействует на когнитивную и поведенческую сферу деятельности человека и, соответственно, манипулирует мнением и поступками избирателей. Так как манипуляция осуществляется при помощи речи и текста, она определяется как речевая манипуляция.

Речевая манипуляция в политиче-

ском тексте – это скрытое воздействие и управление политическим сознанием и поведением электората с целью побудить его к совершению определенных действий в интересах субъекта политической манипуляции при помощи специфической организации текста и речи [5, с. 67]. Функция использования речевой манипуляции заключается в сути политической деятельности в целом – борьбы за власть между субъектами политики на основе коммуникативной деятельности [7, с. 10].

Речевая манипуляция является частью речевого воздействия, вида мотивированного речевого общения, задача которого – повлиять на поведение собеседника (избирателя), за счет чего возможно достижение неречевых политических целей [2, с. 20].

Однако если при речевом воздействии в процессе общения участники коммуникации находятся в равных положениях по отношению друг к другу, то при манипуляции выгоду получает субъект манипуляции, а объекту манипулирования наносится определенный ущерб. В то же время воздействие не оказывает вреда интересам адресата. Так, манипулятор расценивает адресата как средство достижения собственных целей [1, с. 15]. Т. ван Дейк определяет манипуляцию как «коммуникативную практику и практику взаимодействия, в которой манипулятор осуществляет контроль над людьми, как правило, против их воли и интересов, в интересах доминирующей группы» [6, с. 360]. Признаками манипуляции как способа воздействия являются следующие [1, с. 19–23]:

1) манипуляция имеет скрытый характер воздействия, которое не осознается адресатом;

2) манипуляция – целенаправленное воздействие, которое осуществляет манипулятор;

3) манипулятор находится в доминирующей позиции по отношению к адре-

сату, где потребности и интересы адресата не учитываются;

4) манипуляция оказывает влияние на психологическую, когнитивную и поведенческую деятельность человека, следовательно, она не материальна;

5) манипуляция осуществляется при помощи речи, т. е. носит лингвистический характер.

Приступая к выявлению случаев речевой манипуляции в речи Джо Байдена на основе классификации Т. ван Дейка [6, с. 373–376], О. Л. Михалевой [3, с. 47–69], А. П. Чудинова [7, с. 106–113], Ю. А. Горностаевой [1, с. 25–27] и др. мы выделили три блока основных способов и приемов ее осуществления в политической коммуникации, которые в совокупности составляют комплексный дискурс-анализ.

К первому блоку проявления речевой манипуляции относятся стратегии речевого манипулирования: 1) стратегия на понижение; 2) стратегия на повышение; 3) стратегия театральности.

Во второй блок входят риторические приемы, включающие стилистические фигуры и тропы. Для систематизации риторических приемов, которые могут использоваться как способы манипулирования сознанием реципиента, в основу мы положили классификации риторических приемов А. П. Чудинова [7, с. 106–113], О. Л. Михалевой [3, с. 70–72], Л. Г. Навасартян [4, с. 54] и др. Среди стилистических фигур выделяются аллюзия, анафора, гипербла, градация, антитеза, парцелляция, лексический повтор, синтаксический параллелизм, риторический вопрос. К тропам мы относим метафору, олицетворение, эпитет, сравнение.

Третий блок содержит языковые средства:

1) на лексическом уровне: идеологемы, прагмемы, эвфемизмы, «слова-амебы», дисфемизмы, перифраза, лексемы, вокативы со значением;

2) на грамматическом уровне: инверсия, пассивный залог, дейктические средства, использование личных местоимений «мы», «они»; номинализация, глаголы в повелительном наклонении, атрибутивные глагольные формы.

Такой алгоритм анализа мы применим к исследованию текста выступления Дж. Байдена от 6 января 2022 года “President Joe Biden addresses the nation on one-year anniversary of U. S. Capitol attack” с целью выявления речевых манипуляций и их характеристик. Далее рассмотрим следующие контексты, содержащие **стратегию на понижение**.

The former president of the United States of America has created and spread a web of lies about the 2020 election. He's done so because he values power over principle. Because he sees his own interest as more important than his country's interest than America's interest, and because his bruised ego matters more to him than our democracy or our Constitution.

В данном случае Джо Байден утверждает, что Д. Трамп распространил ложную информацию о результатах выборов 2020 г.: *has created and spread a web of lies about the 2020*, но при этом действующий президент не приводит каких-либо доказательств своих слов. Вместо этого Дж. Байден выражает свое негативное отношение к Д. Трампу и обвиняет его в штурме Капитолия, чтобы настроить электорат против экс-президента. Это находит отражение в использовании: 1) метафоричного словосочетания *a web of lies*; 2) слов-«амеб» *power* и *principle* [9], которые в данном случае имеют антонимические значения; 3) синтаксического параллелизма *because he values, because he sees, because his bruised ego matters*; 4) сравнения *more important than his country's interest*; 5) прагмемы *ego*; 6) эпитета *bruised* [8]; 7) идеологем *democracy* и *Constitution* [9].

В другом контексте Дж. Байден прибегает к обвинению, однако он не кон-

центрируется на оппоненте, а обвиняет участников восстания в общем.

Those who stormed this Capitol and those who instigated and incited and those who called on them to do so held a dagger at the throat of America and American democracy. They didn't come here out of patriotism or principle. They came here in rage. <...> Those who incited the mob, the real plotters who were desperate to deny the certification of this election, defy the will of the voters, but their plot was foiled.

Обвинение выражается при помощи дейктических местоимений *those, they, their*, употребляемых по отношению к восставшим. Прагмемы *stormed, instigated, incited* [10] усиливают обвинение. Высказывание становится более эмоциональным благодаря олицетворению *held a dagger at the throat of America* и анафоре *They didn't come here out of patriotism or principle. They came here in rage*. Антитеза подчеркивает противопоставление между восставшими, устроившими общественные беспорядки, и людьми, которые мирно и патриотично выражают свои политические взгляды. Для этого используется идеологема *patriotism* и слово-«амеба» *principle* [9], а само негативное значение содержит слово *rage*. Основное обвинение выражается в том, что митингующие устроили заговор и решили не повиноваться воле избирателей. На уровне лексики это выражено прагмемами *mob, plotters* и эпитетами *desperate, foiled* [10].

В ходе анализа было установлено, что в своем выступлении Дж. Байден, как правило, использовал именно стратегии на понижение (19 случаев), т. е. стратегии, направленные на развенчание позиций оппонента и его дискредитации, чаще всего при обвинении Д. Трампа.

Стратегия на повышение была востребована в выступлении Джо Байдена исключительно чтобы выразить благодарность сотрудникам полиции, защищавшим Капитолий:

Outnumbered in the face of a brutal attack, the Capitol Police, the D. C. Metropolitan Police Department, the National Guard and other brave law enforcement officials saved the rule of law.

Для выражения хорошего отношения к полиции и национальной гвардии используются эпитеты *outnumbered* и *brave* [8], олицетворение *saved the rule of law*. Чтобы акцентировать внимание слушателей на героизме полицейских и продемонстрировать их действия в наиболее положительном свете используется антитеза *a brutal attack – the rule of law*.

Также в речи Дж. Байдена упоминаются и другие участники действий 6 января 2021, которым президент дает положительную оценку: *those defending this capital, to members of Congress in both parties and their staffs, to reporters, cafeteria workers, custodial workers*. Их действия также представлены положительно, что подкрепляется эксплицитно эпитетами *ultimate sacrifice* и *sacred effort*.

Всего в выступлении Дж. Байдена 6 декабря 2022 года было обнаружено 7 случаев стратегии на повышение.

Стратегия театральности использовалась вместе со стратегией на понижение.

We must decide, what kind of nation are we going to be? Are we going to be a nation that accepts political violence as a norm? Are we going to be a nation where we allow partisan election officials to overturn the legally expressed will of the people? Are we going to be a nation that lives not by the light of the truth, but of the shadow of lies?

В этом контексте говорящий призывает электорат к сохранению и верховенству закона в США и защите страны от внутренних конфликтов. Для этого используется модальный глагол *must* и риторический вопрос *what kind of nation are we going to be?* Повтор *are*

we в последующих вопросах, т. е. использование синтаксического параллелизма и анафоры, также выступает способом манипуляции и побуждения избирателей к принятию политического решения. Дополнительная образность и манипулятивность речи создаются при помощи прагмемы *partisan* [9], эпитета *legally expressed* и метафоры *lives not by the light of the truth, but of the shadow of lies*. Антитеза также подкрепляет основную мысль высказывания.

С целью манипуляции и апелляции к ценностям электората Дж. Байден использует прием сравнения Америки с другими странами.

Make no mistake about it, we're living at an inflection point in history, both at home and abroad. We're engaged anew in a struggle between democracy and autocracy. Between aspirations of the many. And the greed of the few. Between the people's right of self-determination. And self-seeking autocrat. From China to Russia and beyond, they're betting that democracies' days are numbered.

Основой для такого разделения послужила базовая семиотическая оппозиция «свой – чужой», в связи с чем для этого контекста особенно характерно использование антитезы. Подтверждение этому мы находим в следующих контекстах: *at home and abroad, democracy and autocracy, aspirations of the many and the greed of the few, people's right of self-determination and self-seeking autocrat*. В них отражается противопоставление принципов двух полярных политических режимов демократии и автократии. Так как США стремятся придерживаться демократических принципов, автократия считается для них неприемлемой, в связи с чем Дж. Байден обозначает четкую разницу между США и остальным миром. Главным способом выделения оппозиции являются идеологемы *democracy, autocracy, autocrat* [10]. Усиливает антитезу также парцелляция

Between aspirations of the many. And the greed of the few и инверсия *From China to Russia and beyond*.

Особый контраст создают следующие фрагменты речи:

1. *It's about making sure the past isn't buried. <...>That's what great nations do. They don't bury the truth, they face up to it. <...> We are a great nation.*

2. *So let us remember together. We're one nation, under God, indivisible. That today, tomorrow, and forever at our best, we are the United States of America. God bless you all. May God protect our troops. And my God, bless those who stand watch over democracy.*

Так, и в первом, и во втором контексте Дж. Байден характеризует американцев с помощью эпитета с положительной коннотацией *great* с целью кооперации потенциальных избирателей, однако для реализации этой цели используются разные риторические приемы.

В первом контексте используется антитеза *This isn't about being bogged down in the past. It's about making sure the past isn't buried*. Чтобы усилить эмоциональный окрас антитезы, Дж. Байден употребляет глагол *buried* с негативным денотативным значением вместе с лексическим повтором существительного *past*. Еще одна антитеза в предложении *They don't bury the truth, they face up to it*, создается глаголами с противоположной коннотацией *bury – face up to*.

Во втором контексте вместо противопоставления как главного приема реализации тактики кооперации используются слова и дейктики со значением совместности, а именно *together, we, our, you all*. Вместе с этим значимость слов Дж. Байдена усиливает градация: *today, tomorrow, and forever*.

Положительная коннотация слов *bless, God, protect, great* в этих контекстах свидетельствует о позитивном отношении президента к американскому населению и в завершении монолога

оказывает существенный манипулятивный эффект на сознание избирателей.

Всего в выступлении Дж. Байдена было выявлено 17 случаев стратегии театральности.

Так, проведенный дискурс-анализ речи Дж. Байдена длительностью 24 мин. 33 сек. и количеством в 2974 слова показал, что всего в выступлении политика насчитывается 43 случая речевого манипулирования при применении всех трех стратегий. Мы выявили 19 случаев применения стратегии на понижение (44 %), 7 случаев применения стратегии на повышение (16 %) и 17 случаев применения стратегии театральности (40 %).

Такое процентное соотношение позволяет определить, каким способом и для каких целей в речи была использована речевая манипуляция.

Основной целью Дж. Байдена была дискредитация бывшего президента США Д. Трампа. В основном она осуществлялась посредством стратегии на понижение, включающей в себя бездоказательное обвинение в захвате Капитолия Д. Трампа и его сторонников. Названные Дж. Байденом причины произошедшего также были нацелены на обвинение Д. Трампа.

Апелляция к демократическим ценностям и единству американцев в стратегии театральности дополняли стратегию на понижение, тем самым увеличивая манипулятивность речи Дж. Байдена, которая не предполагала демонстрацию положительных качеств самого президента или Демократической партии, что доказывает минимальное количество случаев использования стратегии на повышение.

Для речевой манипуляции Дж. Байдена также применялись различные риторические приемы, а именно антитеза, анафора, эпитеты, синтаксический параллелизм, олицетворение, метафора. На лексическом уровне были использо-

ваны слова-«амебы», идеологемы, прагмемы, на грамматическом – инверсия, дейктические слова, модальные глаголы.

Таким образом, в политическом обращении Дж. Байдена к электорату 6 января 2022 г. были использованы разные речевые стратегии, стилистические фи-

гуры, тропы и языковые средства в целях наиболее полного и эффективного осуществления речевого манипулирования, или психологического воздействия на сознание американских избирателей.

Список источников

1. Колмогорова А. В., Горностаева Ю. А. Вербальные маркеры манипуляции в англоязычном поляризованном политическом дискурсе: опыт параметризации и автоматической обработки: монография. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2021. 188 с.
2. Иссерс О. С. Речевое воздействие: учебное пособие. М.: Флинта, 2021. 240 с.
3. Михалёва О. Л. Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 256 с.
4. Навасартян Л. Г. Языковые средства и речевые приемы манипуляции информацией в СМИ (на материале российских газет): дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2017. 172 с.
5. Стернин И. А. Основы речевого воздействия: учебное издание. Воронеж: Истоки, 2012. 178 с.
6. Т. ван Дейк Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. М.: ЛИБРОКОМ, 2013. 344 с.
7. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: учебное пособие. М.: Флинта, 2020. 256 с.
8. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru> (дата обращения: 16.10.2022).
9. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 14.10.2022).
10. Longman Contemporary Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ldoceonline.com/> (дата обращения: 10.10.2022).

Информация об авторе

А. А. Уколова – студент 1 курса магистратуры, Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия, ukolovan0@mail.ru

М. В. Влавацкая – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков, гуманитарный факультет, Новосибирский государственный технический университет, vlavatskaya@list.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5619-9416>

Information about the author

A. A. Ukolova – 1st year Master Student, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, ukolovan0@mail.ru

M. V. Vlavatskaya – Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities, Novosibirsk State Technical University, vlavatskaya@list.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5619-9416>

Статья поступила в редакцию 23.10.2022; одобрена после рецензирования 07.11.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted 23.10.2022; approved after reviewing 07.11.2022; accepted for publication 10.11.2022.

Научная статья

УДК 316.644

Нарративная национальная идентичность как история личных действий в глобальных процессах

*Олеся Алексеевна Вальгер*¹¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Изучение конкурирующих коллективных нарративов в государствах с активными процессами национального проектирования затруднено в связи с особенностями дискурса национальных проектов, предлагаемых культурными и политическими элитами в силу высокой инерции таких государственных систем. В статье автор рассматривает нарративный подход к национальной идентичности, который позволяет представить ассортимент знаковых исторических событий как историю личных действий в глобальных процессах. Таким образом, становится возможным изучение знаково-символического поля национальной идентичности посредством контент-анализа глубинных интервью с отдельными носителями такой идентичности, а не через анализ потока контаминированных массмедийных текстов. В статье предлагается первичный вариант набора вопросов для таких глубинных интервью.

Ключевые слова: национальная идентичность, воображаемые сообщества, нарратив, личный нарратив, агентность, интернализация нарратива, социальная детерминированность.

Для цитирования: Вальгер О. А. Нарративная национальная идентичность как история личных действий в глобальных процессах // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 98–103.

Original article

Narrative national identity as a story of personal agency in global processes

*Olesya A. Valger*¹¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. Studying collective narratives in the states with active nation-building processes is hindered by the discourse of nation-building projects attempted by cultural and political elites due to natural inertia of state systems. In the article, the author suggests employing narrative approach to national identity to represent a range of global historic events as an individual story of personal agencies in these processes, and therefore MEASURE the existing symbolic field of national identity by means of content analysis of in-depth interviews rather than contaminated stream of public media texts. The article suggests a draft framework for such interviews.

Keywords: national identity, imagined communities, narrative, personal narrative, personal agency, narrative internalization, social determination.

For citation: Valger O. A. Narrative national identity as a story of personal agency in global processes. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 98–103. (In Russ.)

As social, economic, and political processes are experienced by a society, its cultural and political elites construct narratives of these events and transmit them into the existing symbolic field by means of mass media. Aspiring nation-building projects seem to pay particular attention to the construction of these narratives in the

chase of an imagined value of a cohesive society where the public consensus based on shared identities promotes lawful and legal behaviours as they are appointed as lawful and legal. Establishing traditions to legitimize institutions and authority may take a variety of forms ranging from foundation of national museums, like it was demonstrated in the extensive study of new museums in the countries of the Arabic peninsula [8, p. 76] to personality cults and media monopolization, as A. Polese and S. Horak describe in their review of nation-building process in Turkmenistan [10, p. 459]. This variety provides individuals in the specific society with a range of opportunities to practice their national identity and, at least in the intention of the political and cultural elites, is intended to foster it [11, p. 17]. The attention of the political elites to history curricula in public school system and the revival of national narrative is observed in states with active nation-building processes [12, p. 258], and this very attention contaminates the stream of public media texts by the collective narrative that is actively introduced rather than is allowed to merely exist in the stream of unhindered public discussion. As a result, measurement of public media texts in such a society will allow a researcher to measure the attempt itself rather than the effect of collective nation-building narratives.

In the measurement of these effects of nation-building on the society the constructivist theory in a range of social sciences encounters the domains of social psychology (namely, the social identity theory) and linguistics (namely, the study of narratives), and it is a task for social philosophy to build a non-contradictory picture of the way collective narratives are reflected in personal narratives.

Following the origins of social identity theory by Erik H. Erikson [2, p. 15], we now see identity as a cycle of storytelling, where an individual builds a narrative of

individual past and brings the events that were a given, or a choice, or an accident, into context that explains the present conditions and behaviours. In some way or another, narrative identities reconstruct the individual autobiography and anticipate the imagined future to provide the self with temporal coherence and some semblance of psychosocial unity and purpose [5, p. 2]. In the stories that individuals tell themselves about themselves they compose the important, significant episodes of their personal life cycles into narratives of justified choices and successful strategies. Therefore, an event itself has a limited influence on the character, personality, and behaviour of a person; its influence is filtered through the rhetoric the person adopts to place the event into context that shapes the attitudes and behaviours. A catastrophic event of losing a business, for instance, may be put into a context of success and perseverance despite the unfavorable economic conditions, or may be seen as a logical continuation of 'bad luck' that goes on through generations. The very mass culture idea of 'positive attitudes that change life' is essentially but a distant echo of narrative psychology and social identity theory that has left academic circles and travelled to the pop culture in its most simplistic variant.

However, the resilience to events and the perceived degree of personal agency in large global events seems to be limited as well, and these limitations may bring us both to the diachronic study of a developing self, i.e., education theory, and back to the concept of collective narratives, as the assortment of attitudes is given to individuals in experience and social trends are conducive to individual trends. A good illustrative example would be attitude to a catastrophic event such as breast cancer case. If we take a European woman in 1970s who experienced a case of breast cancer and survived it due to a successful mastectomy could build

a personal narrative of a fighter who overcame difficulties and survived despite all odds; it was highly unlikely for that woman to tell this story publicly and broadcast the narrative into the symbolic field. A similar personal story in 2020s happens in a different symbolic field, where public figures such as the American film star Angelina Jolie have normalized the perception of this type of surgery, breast cancer has been featured in a number of books, films and documentaries, the rhetoric of a cancer patient as a brave fighter and a stubborn survivor is well-established at least in the European societies and telling a personal story of cancer on social media is perceived by many as an act of selfless bravery conducive to better practices and emancipation in the society in general. This example illustrates that certain individuals are prone to contradicting the collective narratives and changing the social norm, but the common collective narratives do shape the accepted range of behaviors for the majority that follows rather than establishes them.

National identity is no different from other identities in any aspect of its existence except the factor that political and cultural elites in young societies often aim to invest conscious effort into nation-building projects in the hope to shift and shape it within an observable time span. Collective narratives of national history, therefore, differ from other collective narratives, such as gender narratives, in the degree of competition between them. Political elites may appeal to social narratives of what it means to be a miner, or a mother of three children, or a happy citizen, but they rarely attempt to change the existing rhetoric and the existing symbolic field. The introspection into the common historical past and the social narrative of what it means to be a member of national community is often coloured by the challenges of contemporary political reality and is just as often employed as

justification or context for contemporary decisions. The very idea that the historic narrative may serve as justification for modern political affairs is a narrative of the 19th century nationalism [9, p. 789], but as states are inertial systems and political elites belong to older generations than the average age in the society, political elites may be particularly prone to this narrative.

J. László describes a methodology that uses content analysis to capture the effect of these narratives and states that various kinds of texts including historical textbooks, texts derived from public memory (e.g., media or oral history), novels and folk narratives play a central part in constructing national identity [4, p. 44]. Content analysis of recurrent topics, epithets, and characters in these types of texts enables to specify the range of symbols offered to an individual in the experience of public collective narrative. We argue that this range is not easily internalized and is not as limiting as nation-building projects would like to assume. History textbooks, for instance, may contradict family narratives of the recent past in a specific area and as a result cause a personal resistance to the whole narrative.

An individual national identity is practiced in a small group: a family circle, a group of friends, an office of colleagues, sometimes a political community of the lowest level, like a local chapter of a political party or an activist group. Inclusivity or exclusivity of a collective narrative is always a choice for a narrative constructor group, but it is a given for a small group that reiterates it in its daily conversations, and this narrative either leaves space for a story of personal agency or represses it. If the individual has a perspective that does not fit into the collective narrative, or the collective narrative disregards the experience of the individual, the whole collective narrative may be rejected as hostile, incomplete,

wrong, or superficial, so that the individual will investigate alternative, competing narratives and borrow from them. An example of this may be studies into effects of narrative transportation in storytelling advertisements which demonstrate that high narrative transportation may also lead to reduced character identification [1, p. 300]. In the same way, political speeches aimed at a specific target audience, such as suburban conservative male audience aged between 40–65, can produce a greater effect on mobilization *against* the speaker if a different audience, such as urban female liberal audience aged 18–40, will be inadvertently exposed to them [7, p. 2532].

This leads us to the idea that exclusive collective narratives without space for personal agency are rejected for the sake of more inclusive collective narratives. A narrative that disregards personal experience can be imposed for a brief period of time, but its interaction with internalized identity cannot be deep and serve as a basis for expected irrational behavioral choices. A narrative identity is the context of personal space or family space in global processes, and content analysis of collective narratives should include the key points that allow an individual to intertwine the story of personal successes and failures into large national events.

A story of personal agency is a basis for ascribing values to large historic events that could leave no family untouched. Public discussion about these events happens at a local level, rooting the discussion in place-based culture [13, p. 17]. Federal promotion and linking the narrative to a limited set of historic personalities rather than local personal stories creates a cleave in the cohesion of the collective narrative, and the narrative is likely to be perceived as empty and imposed. In the digital age social media do not only serve communion goals but also provide opportunities to

assert agency and build identity narratives with redemptive themes [3, p. 203], therefore any collective narrative is challenged, contested, and internalized or rejected in the constant narration of stories with represented, explicit personal agency.

Research into narrative national identity might be done through a series of in-depth interviews devoted to a set of questions aimed at reflexive narration of key problematic points in the recent history of the modern Russian society. We suggest that the frame for these interviews shall include the following list of questions:

- colonization and migration processes of the 18–20th century: why is this specific territory part of the Russian Federation? Why does my family live in this specific territory? How does our ownership of a space translate into the participation in the life of this territory?

- cultural uniformity in the Soviet period: how was my native language affected by the unifying processes of a soviet project? How were local cultures reflected, rejected, respected, or disregarded in this project? What elements of cultural specificity are observed or should be observed in the public celebrations, laws, family traditions of the specific territory?

- repressions, social progress, and loss in the 1930s: how was my family affected by these large processes? Were my recent ancestors part of the progress, benefactors of it or its dark price? What was lost on the way?

- the clash of culture and counterculture in the late USSR: what was the environment that predetermined my parents' views and beliefs? What music, literature or art was a conduit to their values and expectations? What was their place in the social order and what social lifts were available to them?

- the roaring nineties, economic cataclysms and opportunity: what did my family lose and what did it get from the social change? What social lifts became available? What personal catastrophes

unfolded on this background? How are my education, profession, and personal lifestyle determined by the generational change?

– the sated 2000s, economic growth and incorporation into world trends: what opportunities did my family employ during this period? How did the economic stability influence the values and political beliefs? How did the general growth of level of life translate into personal success?

– the centralization and vertical power of 2010s: how did economic loss translate into my individual level of life? How greater rigidity of the legal and political systems influence my personal strategy? Who am I in this society?

These marker points offer space for exploring collective narratives through stories of personal agency that are

measurable by means of content analysis aimed at highlighting narrative national identity as a story of personal agency in global processes. Any attempts of political and cultural elites at deductive nation-building from top to bottom are going to remain an imitation without profound sociological research [6, p. 42], and we argue that this research should be conducted at the micro level. Even though personal narratives are harder to grasp than collective narratives, studying public rhetoric in a society with hindered public discussion will not provide cohesive and reliable data. A narrative approach to national identity therefore allows us to measure the existing symbolic field of national identity by means of content analysis of in-depth interviews rather than contaminated stream of public media texts.

Список источников

1. *Dessart L.* Do ads that tell a story always perform better? The role of character identification and character type in storytelling ads // *International Journal of Research in Marketing*. 2018. № 35, Vol. 2. P. 289–304. DOI: 10.1016/j.ijresmar.2017.12.009
2. *Erikson E. H.* Identity and the life cycle. WW Norton & company, 1994. 193 p.
3. *Granic I., Morita H., Scholten H.* Beyond screen time: Identity development in the digital age // *Psychological Inquiry*. 2020. № 31, Vol. 3. P. 195–223. DOI: <https://doi.org/10.1080/1047840X.2020.1820214>
4. *László J.* Historical tales and national identity: An introduction to narrative social psychology. Routledge, 2013. 200 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315880105>
5. *McAdams D. P.* First we invented stories, then they changed us: the Evolution of Narrative Identity // *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*. 2019. № 3, Vol. 1. P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.26613/esic.3.1.110>
6. *McAdams D. P.* Narrative identity // *Handbook of identity theory and research*. New York: Springer, 2011. P. 99–115. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_5
7. *Meeks L.* Appealing to the 52 %: Exploring Clinton and Trump's appeals to women voters during the 2016 US presidential election // *International Journal of Communication*. 2018. № 19. P. 2527–2545. DOI: <https://doi.org/1932-8036/20180005>
8. *Mitchell J. S.* We're all Qataris here: The nation-building narrative of the National Museum of Qatar // *Representing the Nation*. Routledge. 2016. P. 75–88. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315691350-18>
9. *Moffitt U., Juang L. P., Syed M.* Being both German and Other: Narratives of contested national identity among white and Turkish German young adults // *British Journal of Social Psychology*. 2018. № 57, Vol. 4. P. 878–896. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjso.12268>
10. *Polese A., Horák S.* A tale of two presidents: personality cult and symbolic nation-building in Turkmenistan // *Nationalities Papers*. 2015. № 43, Vol. 3. P. 457–478. DOI: <https://doi.org/10.1080/00905992.2015.1028913>
11. *Rowley L. J.* Let Me Be a Part of the Narrative: Effects of Exposure to Musical Theater Production Hamilton on Adolescent National Identity. Diss. Fielding Graduate University, 2018. 148 p.

12. *Sheldon N.* Politicians and history: the national curriculum, national identity and the revival of the national narrative // *History*. 2012. № 97, Vol. 326. P. 256–271. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-229X.2012.00550.x>

13. *Wilmers L.* The Local Dynamics of Nation Building: Identity Politics and Constructions of the Russian Nation in Kazan and Ekaterinburg // *Nationalities Papers*. 2022. P. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1017/nps.2022.13>

Информация об авторе

О. А. Вальгер – старший преподаватель кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, olesyavalger@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3379-4519>

Information about the author

O. A. Valger – Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, olesyavalger@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3379-4519>

Статья поступила в редакцию 08.11.2022; одобрена после рецензирования 21.11.2022; принята к публикации 24.11.2022.

The article was submitted 08.11.2022; approved after reviewing 21.11.2022; accepted for publication 24.11.2022.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1
Topical issues of philology and methods of foreign language teaching. 2023. Vol. 17, no. 1

Методическая статья
УДК 378.147

Методическая подготовка учителей иностранных языков в контексте цифровизации образования

*Ольга Николаевна Игна*¹

¹Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Аннотация. В статье обосновывается актуальность и необходимость пересмотра направленности и содержания методической подготовки учителей иностранных языков в связи с прогрессирующей тенденцией цифровизации образования. Кратко охарактеризованы основные компоненты рабочей программы учебной дисциплины «Методика обучения иностранному (английскому) языку», актуализированной автором статьи в контексте современных ориентиров и требований текущей цифровизации образования, с учетом собственного опыта реализации методической подготовки учителей иностранных языков и разработки цифровых образовательных ресурсов, изучения и применения различных технологий методической подготовки учителей.

Ключевые слова: иностранный язык, учителя иностранных языков, методическая подготовка, цифровизация образования, цифровые технологии обучения, актуализация программ методических дисциплин.

Для цитирования: Игна О. Н. Методическая подготовка учителей иностранных языков в контексте цифровизации образования // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 104–109.

Methodical article

Methodological training of foreign language teachers in the context of education digitalization

*Olga N. Igna*¹

¹Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Abstract. The article substantiates the relevance and necessity of revising the direction and content of the methodological training of teachers of foreign languages in connection with the progression of the trend of digitalization of education. The main components of the program of the academic discipline “Methods of teaching a foreign (English) language”, updated by the author of the article in the context of modern guidelines and requirements of the current digitalization of education, are briefly characterized, taking into account their author’s experience in the implementation of methodological training of teachers of foreign languages and the development of digital educational resources, study and application various technologies of methodological training of teachers.

Keywords: foreign language, teachers of foreign languages, methodological training, digitalization of education, digital instructional technologies, updating programs of methodological disciplines.

© Игна О. Н., 2023

For citation: Igna O. N. Methodological training of foreign language teachers in the context of education digitalization. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 104–109. (In Russ.)

В последнее время государственная политика нашей страны однозначно ориентирована на цифровую трансформацию во всех сферах деятельности, включая образовательную сферу. Это, в свою очередь, предполагает развитие профессиональных компетенций образовательного сообщества, обучение работе с новейшим цифровым инструментарием [6; 7]. «Стремительно растущий спрос на квалифицированных специалистов ставит систему образования перед необходимостью изменять (обновлять) образовательные программы и учебные планы, вводя в них новые актуальные курсы и дисциплины, изучая которые обучающиеся овладеют наборами современных компетенций, сформированными под запросы работодателей и с учетом потребностей цифровой экономики» [5, с. 3].

В педагогических вузах в условиях прогрессирования тенденций технологизации и цифровизации образования требуют пересмотра содержания и организация методической подготовки, а программы методической направленности – актуализации. Ранее проблема необходимости учета тенденции цифровизации образования в данной подготовке учителей решалась посредством двух параллельно реализуемых направлений. Первое направление – включение в образовательные программы «поддерживающих дисциплин» с такими названиями, как, например, «Современные технологии обучения» (в предметной области), «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» и т. п. Второе направление – включение в содержание методических дисциплин отдельных разделов, связанных с применением технологий обучения, цифровых образовательных ресурсов (ЦОР).

Сегодня ученые в области лингводидактики, методики обучения иностранным языкам (ИЯ) сходятся во мнении о том, что методическая подготовка нуждается в обновлении, трансформации, и сам вузовский курс методики переходит в новое измерение [8; 9; 11]. Так, профессор Е. Г. Тарева, характеризуя возможный и приемлемый курс методики в новом измерении, абсолютно обоснованно утверждает, что методика «должна стать площадкой для применения новейших технологий: технологии DIY (Do it Yourself), кейс-метода, полевых исследований и разработок, тренажеров личностного развития, средств виртуального самосовершенствования через открытые онлайн-курсы, коллаборативных практик (в том числе с зарубежными партнерами), обучающих игр различного рода и пр.» [11, с. 282].

Очевидно, что задача педагогических вузов – не только разнообразить и дополнить содержание методических дисциплин технологическим компонентом, но и придать программам подлинную направленность на формирование у учителей готовности к педагогической деятельности в цифровую эпоху. Собственный существенный опыт разработки ЦОР для системы общего образования, научной и практической деятельности в направлении технологизации как общего, так и высшего образования, позволяет нам утверждать, что на сегодняшнем этапе развития технологий учитель, преподаватель становится не просто потребителем/пользователем цифровых образовательных ресурсов и экспертом их качества (как это было в начале века), но уже активным их разработчиком, педагогическим дизайнером [2–4].

Названный опыт побудил к необходимости ревизии методических дисциплин

плин в подготовке учителей иностранных языков в контексте цифровизации образования. В первую очередь это касается центральной дисциплины всей вузовской методической подготовки – «Методика обучения иностранному (английскому) языку». Дополнительным импульсом для пересмотра рабочей программы этой учебной дисциплины стало обучение автора статьи в текущем году по **дополнительной профессиональной программе «Цифровые технологии в преподавании профильных дисциплин» (АНО ВО «Университет Иннополис»)**, где одним из условий итоговой аттестации стала актуализация рабочей программы учебной дисциплины с не менее чем 20 % цифровой направленностью. Объектом актуализации выступили основные компоненты программы, такие как цель, развиваемые компетенции, литература, тематические разделы, оценочные и методические материалы и пр.

Актуальность рабочей программы состоит в комбинировании двух основных целевых ориентаций методической подготовки: овладение обучающимися фундаментальными методическими знаниями, навыками и умениями в области иноязычного образования и одновременно овладение цифровыми компетенциями, обеспечивающими успешную образовательную деятельность по предмету «Английский язык» в цифровой среде и с цифровыми ресурсами, предусматривающую использование цифровых технологий. Гармоничное сочетание методической и цифровой компетенций обеспечивает высокую степень востребованности выпускника на рынке труда (как в образовательной сфере, так и в смежных отраслях), необходимой для будущей профессиональной деятельности выпускника в рамках соответствующего направления и профиля подготовки.

Планируемые результаты обучения были скорректированы по большинству

компетенций. Ниже приведены примеры двух компетенций.

ОПК-5 – владение основами профессиональной этики и речевой культуры:

– знать: основы профессиональной этики и речевой культуры, ключевую терминологию педагогики и лингводидактики;

– уметь: использовать основы профессиональной этики и речевой культуры, в том числе в виртуальном образовательном сообществе (Multilingua blog, Mylanguageexchange, Audio Lingua, Открытая культура / Open Culture);

– владеть: опытом использования основ профессиональной этики и речевой культуры для решения профессиональных задач, в том числе в виртуальном образовательном сообществе.

ПК-6 – готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса:

– знать: особенности взаимодействия с участниками образовательного процесса, в том числе онлайн (ClassDojo, ClassroomScreen, LinoIt, Miro, Pruffme, Google Classroom, Padlet, Sutori и др.);

– уметь: взаимодействовать с участниками образовательного процесса, в том числе онлайн;

– владеть: опытом организации взаимодействия с участниками образовательного процесса, в том числе онлайн.

К дисциплинам, содержательно связанным с актуализированной дисциплиной, отнесены не только традиционные «Педагогика», «Теоретические основы обучения иностранным языкам», «Введение в профессию и основы планирования педагогической карьеры», но и «Технологии инклюзивного образования», «Информатика и информационно-коммуникационные технологии», «Современные технологии обучения иностранным языкам».

Перечень литературы к программе был дополнен научными и учебными изданиями, посвященными информационным и коммуникационным техноло-

гиям в лингвистическом образовании, технологиям электронного обучения иностранным языкам [1, 10 и др]. В перечень электронных образовательных ресурсов, современных профессиональных баз данных и информационных справочных систем, необходимых для освоения учебной дисциплины, вошли электронные словари терминологии иноязычного образования, видеоколлекции уроков, видеолекции, открытые

массовые онлайн-курсы по методике обучения иностранным языкам, электронные научные журналы для учителей иностранных языков, сопровождаемые ссылками. Далее, в таблице 1, представлены основные содержательные разделы дисциплины «Методика обучения первому иностранному (английскому) языку» с указанием их цифрового наполнения.

Таблица 1

**Цифровое наполнение компонентов содержания дисциплины
«Методика обучения первому иностранному (английскому) языку»**

Содержательные разделы	Компонент содержания цифровой направленности*
Методы исследования в современной методике	Применение цифровых инструментов анализа и обработки результатов исследования (программа «Педагогическая статистика», Google-тесты и др.)
Современные методы обучения ИЯ	Компьютерное обучение ИЯ (CALL). Мобильное обучение ИЯ (MALL)
Упражнения как средство обучения ИЯ	Виды интерактивных упражнений, выполняемых онлайн, упражнений в ЦОР. Сервисы, конструкторы для разработки упражнений, интерактивных заданий для обучения ИЯ
Урок ИЯ. Планирование уроков ИЯ	Специфика онлайн уроков ИЯ. Онлайн-конструкторы планов уроков. Готовые разработки планов уроков по английскому языку на образовательных порталах. Разработка онлайн-урока ИЯ
Обучение фонетической стороне иноязычной речи	Тренировка произношения онлайн на основе тренажеров. Цифровые ресурсы, тренажеры для обучения фонетике английского языка
Обучение лексической стороне иноязычной речи	Онлайн-тренажеры для обучения лексике. Цифровые ресурсы и сервисы для обучения лексике английского языка
Обучение грамматической стороне иноязычной речи	Онлайн-тренажеры для обучения грамматике. Цифровые ресурсы и сервисы для обучения грамматике английского языка
Обучение аудированию	Цифровые ресурсы и сервисы для обучения аудированию
Обучение диалогической речи (ДР)	Мультимедийное обучение ДР. Диалоговые онлайн-тренажеры для обучения иностранному языку. Цифровые ресурсы и сервисы для обучения ДР
Обучение монологической речи (МР)	Мультимедийное обучение МР. Цифровые ресурсы и сервисы для обучения МР
Обучение чтению	Онлайн-текстотеки для обучения иностранному языку. Ресурсы с электронными книгами для обучения иностранному языку. Цифровые ресурсы и сервисы для обучения чтению
Обучение письму и письменной речи	Цифровые сервисы для проверки орфографии текста на английском языке. Цифровые ресурсы и сервисы для обучения письму и письменной речи
Контроль в обучении ИЯ	Сетевые инструменты контроля и оценивания. Онлайн-визуализация достижений обучающихся. Цифровые ресурсы и сервисы для оценивания уровня владения ИЯ, конструкторы тестов

*К каждому из разделов в содержании программы указаны подробные списки конкретных рекомендуемых ресурсов, сервисов, тренажеров и пр.

В *самостоятельной работе* студентов предусмотрены не только уже привычные доклады с презентациями, но и анализ сайтов профессиональной направленности, онлайн-тестирование, разработка онлайн-уроков, группировка ЦОР по функциональному назначению, разработка упражнений с помощью онлайн-сервисов и конструкторов. *Оценочные и методические материалы* пополнились новыми *темами докладов*, например:

- Duolingo как многоцелевая платформа обучения иностранному языку;
- Liveworksheets как средство разработки рабочих листов;
- алгоритмы машинного обучения иностранному языку;
- виды интерактивных онлайн-упражнений в формировании языковых навыков и развитии речевых умений;
- интернет-журналы по проблематике иноязычного образования.

Расширилась и *тематика перечня курсовых работ*, например:

- ассистивные технологии в обучении иностранному языку;
- беспроводные технологии в обучении иностранному языку;
- онлайн-поддержка УМК по иностранному языку;
- цифровые платформы для подготовки к ЕГЭ по иностранному языку;

– цифровые приложения к УМК по иностранному языку.

Вопросы к экзаменам дополнительно включили:

- особенности онлайн-уроков по иностранному языку;
- цифровые ресурсы и сервисы для обучения устной речи;
- цифровые ресурсы и сервисы для обучения письменной речи;
- цифровые ресурсы и сервисы для обучения языковым аспектам иностранного языка;
- цифровые ресурсы и сервисы для оценивания уровня владения иностранным языком, конструкторы тестов;
- конструкторы для разработки упражнений, интерактивных заданий для обучения иностранному языку.

На сегодняшний день актуализированная программа по вышеназванной дисциплине проходит апробацию в рамках вузовской подготовки учителей иностранных языков Томского государственного педагогического университета, по результатам которой возможна ее коррекция и дополнение, в том числе с учетом новейших достижений в разработке и реализации цифровых технологий в иноязычном образовании.

Список источников

1. Бартош Д. К., Гальскова Н. Д., Коптелов А. В. и др. Технологии электронного обучения иностранным языкам: состояние и перспективы: монография. М.: МГПУ, 2018. 261 с.
2. Игна О. Н. Из опыта разработки электронных образовательных ресурсов игрового характера для обучения иностранным языкам // Открытое и дистанционное образование. 2013. № 1 (49). С. 44–51.
3. Игна О. Н. Педагогический дизайн игровых программных средств для обучения иностранным языкам // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2006. № 9 (60). С. 85–90.
4. Игна О. Н. Технологизация как современная тенденция языкового профессионально-педагогического образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 1 (91). С. 135–140.
5. Методические рекомендации по актуализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования (далее – ОПОП ВО) и рабочих программ дисциплин (далее – РПД), направленных на формирование профессиональных компе-

тенций по применению цифровых технологий, востребованных в соответствующих приоритетных отраслях экономики. Иннополис: Университет Иннополис, 2022. 22 с.

6. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс]: паспорт национального проекта от 04.06.2019 № 7 президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_328854/9e733b9e0472e8f17a73cd753a75784f9e1fab/ (дата обращения: 15.09.2022).

7. О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс]: Постановление Правительства РФ от 16.11.2020 № 1836. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_368202/ (дата обращения: 15.09.2022).

8. Серостанова Н. Н., Чопорова Е. И. Современные технологии преподавания иностранных языков в эпоху цифровизации образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30254> (дата обращения: 13.09.2022).

9. Слободзян И. Н. Цифровая трансформация методики преподавания иностранных языков [Электронный ресурс]. URL: http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/18886-Tsifrovaya_transformatsiya_metodiki_prepodavaniya_inostrannykh_yazykov.html (дата обращения: 15.09.2022).

10. Сысоев П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: учебное пособие. М.: ЛИБРОКОМ, 2019. 264 с.

11. Тарева Е. Г. Курс методики обучения иностранным языкам в новом измерении // Научное наследие Е. И. Пассова в контексте развития иноязычного образования: материалы международной научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Е. И. Пассова / под общ. ред. В. Б. Царьковой, А. А. Люлюшина. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. С. 277–283.

Информация об авторе

О. Н. Игна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам, Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, onigna@tspu.edu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6864-6367>

Information about the author

O. N. Igna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Romance and Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia, onigna@tspu.edu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6864-6367>

Статья поступила в редакцию 18.10.2022; одобрена после рецензирования 20.10.2022; принята к публикации 24.10.2022.

The article was submitted 18.10.2022; approved after reviewing 20.10.2022; accepted for publication 24.10.2022.

Методическая статья

УДК 372. 881.1

К вопросу о непрерывности развития методической компетенции учителя иностранного языка

*Марина Владимировна Степанова*¹

¹Федеральный институт педагогических измерений, Москва, Россия

Аннотация. Статья поднимает вопрос развития методической компетенции учителя иностранного языка средствами учебника/УМК. Переход учителя на новый учебник влечет за собой необходимость понимания и усвоения методических категорий и понятий, представленных в учебнике через их функциональную сторону. Автор учебника/УМК определяет ведущий метод обучения иностранному языку и выстраивает в учебнике в соответствии с методом систему упражнений по формированию навыков и речевых умений учащихся, по формированию иноязычной коммуникативной компетенции на требуемом уровне. Учителю следует принять во внимание существующие на сегодняшний день различные позиции авторов учебников в вопросах реализации коммуникативного подхода в учебнике/УМК, различные пути и алгоритмы в выстраивании систем упражнений, принять и использовать методический потенциал учебника для развития методической компетенции.

Ключевые слова: учебник, методическая компетенция, непрерывность, развитие, метод, навыки и умения, коммуникативная ситуация, анализ учебника/УМК.

Для цитирования: Степанова М. В. К вопросу о непрерывности развития методической компетенции учителя иностранного языка // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 110–116.

Methodological article

On the issue of continuation of developing methodological competence of a foreign language teacher

*Marina V. Stepanova*¹

¹Federal Institute of Educational Measurement, Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the issue of developing the methodological competence of a foreign language teacher by means of a textbook and study packages. The teacher's choice to use new textbook results in necessity to understand and master the methodological categories and concepts presented in the textbook through their functional side. The author of the textbook defines the leading method of teaching a foreign language and accordance with the method, builds a system of exercises in the textbook to form communicative skills, foreign language communicative competence at the required level. The teacher should take into account the authors' different views on the communicative approach, various ways and algorithms in building systems of exercises accept and use the methodological potential of the textbook for the methodological competence development.

Keywords: student's book, methodological competence, continuation, forming, method, skills, communicative situation, analyses of student's book/study packages.

For citation: Stepanova M. V. On the issue of continuation of developing methodological competence of a foreign language teacher. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 110–116. (In Russ.)

Учебник как для школы, так и для обучения учащихся. Необходимо отметить, что большей частью анализируется содержательная сторона учебника.

© Степанова М. В., 2023

Так, А. А. Будникова проводит анализ учебников английского языка как международного для вузов с позиции транскультурного подхода, выделяя при этом содержательные доминанты транскультурной коммуникативной компетенции и анализируя в содержательном наполнении учебников «частотность отсылок к странам внутреннего, внешнего и расширяющегося кругов, к родной культуре обучающегося, к темам, вопросам, проблемам международного значения» [7, с. 65]. А. Н. Карамнов подробно анализирует лексическое содержание учебника для школы, соотнося лексическую наполняемость с референтным списком слов. Ученый анализирует «1) охват частотной лексики в корпусе учебника; 2) измерение плотности новых слов в корпусе учебника; 3) определение индекса повторяемости лексики в корпусе учебника» [8, с. 250]. С. П. Максакова обращает внимание на формулировки учебных заданий в учебниках по английскому языку, обозначая их (ФУЗ) как методический дискурс учебника. С. П. Максакова указывает: «Формулировки можно назвать кратким конспектом содержания действий, которые раскрываются участниками процесса общения с методической последовательностью» [9, с. 63]. А. Н. Морозова подчеркивает роль учебника в становлении профессиональных компетенций в эпоху, когда система подготовки студентов из предметно-ориентированной стала профессионально-направленной. Учебники являются источником для понимания того, как достигается образовательный результат, как строить образовательный процесс. Работая над учебником, студент «получает основу для первичного теоретического осмысления методических феноменов, их интерпретации в контексте современных концепций обучения иностранному языку и определения возможностей оптимизации работы над определенным

объектом языка и речи с учетом выявленных закономерностей» [10, с. 13].

Во время изменений в системе образования задача обеспечения непрерывности процессов переподготовки и повышения квалификации учителя иностранного языка является очевидной. Мы рассматриваем учебник как средство непрерывности профессиональной подготовки, повышения квалификации и системы переподготовки учителя иностранного языка. Обучение в вузе, несомненно, дает молодому педагогу в руки необходимый методический инструментарий и создает лингвистическую базу. Но проходит время, формируется привычка действовать по образцу, по разработанным урокам и программам, и у учителя наступает некий период стагнации в методическом развитии. Определенное методическое «оживление» происходит, если учитель берет новый класс, переходит в другую школу, меняет учебник. Эти изменения заставляют переосмысливать накопленный багаж и, возможно, подвергать сомнению некоторые устоявшиеся взгляды на процесс обучения иностранному языку. Учебник как средство методического образования учителя, развития его методической компетенции наиболее ярко действует в условиях вариативности учебников. Вариативность учебников – это вариативность способов достижения образовательной цели, планируемого результата, вариативность в разработке систем упражнений по формированию навыков и умений и т. д.

Ученые, например, Е. Н. Соловова, Н. В. Языкова, О. Н. Игна,

К. С. Махмуриян, А. А. Люботинский и др. соотносят между собой методическую компетенцию и способность учителя к решению задач. Исследователи рассматривают способность к решению методических задач как инструмент оценки, показатель уровня сформированности методической компетенции.

Н. В. Языкова, например, рассматривает понятие «методическая компетенция» широко, связывая его с необходимостью «методически мыслить» [12, с. 3]. Движение от задачи/проблемы к ее решению обеспечивает движение и развитие выделяемой Н. В. Языковой мотивационной-ценностной, когнитивной и операционно-деятельностной составляющей методической компетенции [12, с. 3]. Однозначно, что если нет задачи, то нет проблемы, нет поиска ее решения, нет и развития учителя.

Конечно, процесс обучения, факторы, влияющие на него, содержательные аспекты обучения и контроля находятся в центре внимания государства и общества. Весомый спектр вопросов, связанный с загруженностью учителя не вопросами обучения, а отчетами, справками и т. д., документацией по ведению образовательного процесса решается. Министерство просвещения и Рособназор разработали рекомендуемый перечень документов, что призвано ограничить бюрократическую нагрузку на учителя [4]. Сокращение форм и типов отчетности должно освободить учителя для работы с учеником, направить его силы на учебный процесс. Много сделано с точки зрения создания единого образовательного пространства в Российской Федерации. Опубликован ФГОС НОО и

ФГОС ООО – 2021 с конкретизацией уровня владения иностранным языком на каждом этапе обучения через детализацию для каждого класса требований в овладении видами речевой деятельности и языковыми навыками [1; 2]. Разработанные Примерные программы – 2021 ориентируют процесс обучения на функциональную сторону владения иностранным языком, распознавание и употребление в речи языковых элементов, формирование рецептивных и продуктивных речевых навыков и умений [3].

Одновременно поставлена задача обучения по единому учебнику по каждому предмету с целью создания единого образовательного пространства, единых условий для учащихся страны и снятия проблемы адаптации при переходе из одной школы в другую с точки зрения используемого средства обучения. Переход планируется осуществить в течение 2–3 лет [4]. Это некий методический вызов учителю, который при переходе на единый учебник должен провести его оценку, определив метод обучения, систему методических приемов, рассмотрев систему упражнений по формированию навыков и речевых умений, рассмотреть предлагаемую авторами учебника систему контроля и т. д. Необходимость смены учебника является определенной точкой запуска пересмотра методических взглядов. Не всегда позиция автора учебника совпадает с позицией учителя.

В развитии методической компетенции учителя смену учебника и последующее его методическое исследование со стороны учителя можно рассматривать как первую ступень изменений.

Решающим и определяющим в оценке учебника/УМК и в понимании его основы является определение метода обучения. Основная задача любого учебника, включенного в Федеральный перечень учебников, в соответствии с целью обучения иностранным языкам – это формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащегося на требуемом уровне. Однако необходимо принять во внимание, что путь формирования коммуникативных умений в разных учебниках/УМК различен. Ряд авторов учебников стоят на позиции осознанного с лингвистической точки зрения формирования коммуникативных умений (через введение лексического и грамматического материала, его последующий тренинг, формирование лексико-грамматических навыков, на

базе которых выстраивается спектр рецептивных и продуктивных речевых умений). Авторы другой группы учебников стоят на позициях контекстного подхода в обучении. В таких учебниках предусматривается введение языкового материала с его последующим тренингом через ситуацию, учебно-аутентичную речь и выходом на продуктивное высказывание в устной и письменной формах. Если при переходе на единый учебник учитель окажется в одной группе (по методу обучения) учебников/УМК, то процесс адаптации к новому средству обучения и самого средства обучения в конкретном образовательном процессе будет менее болезненным. Возможное неприятие учебника ввиду методического отторжения иной системы, иного подхода, предлагаемого в учебнике, потребует от учителя больших усилий по осознанию и принятию ситуации, проживанию ее. Может возникнуть мнение, что УМК на современном этапе с разработанной книгой для учителя обеспечивает понимание авторской концепции, заложенной в учебнике/УМК. Все относительно. На рынке учебной литературы встречаются книги для учителя в составе УМК с разной степенью детализации и пояснения. От простого перечисления шагов до соотнесения действий учителя / системы упражнений с формируемыми навыками и умениями. Нельзя отрицать роль книги для учителя в процессе понимания системы учебника/УМК. Но одновременно нельзя не согласиться с мнением Н. В. Барышникова, что действие по алгоритму книги для учителя скрывает «педагогическую инициативу учителя» [6, с. 58]. Тем самым, излишняя алгоритмизация методического процесса превращает учителя в простого операциониста, «который со студенческой скамьи привыкает к управляемой профессиональной деятельности, к использованию рекомендуемых приемов,

способов и форм организации процесса овладения обучающими иноязычными компетенциями» [6, с. 58].

Краеугольным камнем, на наш взгляд, при переходе на другой учебник/УМК является осознание цели и задачи обучения, перестройка понимания системы формирования навыков и умений. Не секрет, что вплоть до настоящего времени учитель подчас сконцентрирован на усвоении учащимися лексико-грамматического материала, не осознавая, что это только полшага к достижению цели. Требуется понимать, что лексический и грамматический потенциал иностранного языка, представленный на страницах учебника, будет считаться усвоенным, если он прозвучит/проявит себя в речи учащегося. Перестраивая систему учебника под свое лингвистическое видение, учитель порой входит в сложную ситуацию, обвиняя и учебник, и учащихся в отсутствии результата.

Так, вместо введения и последующей отработки лингвистической базы в речи, через ситуацию, предлагаемую учебником, и ее функциональное усвоение, учитель вычленяет из учебно-аутентичной ситуации лексико-грамматическую составляющую, берет с последующих страниц учебника правило, либо вводит его сам, организует языковой тренинг. Таким образом, на поле коммуникативной ситуации учитель разворачивает борьбу за знание лексических единиц и грамматических правил, игнорируя ведущую задачу – овладение функциональной стороной речи.

Сам учебник является обучающим методическим пособием для учителя, который сможет начать его восприятие без утяжелителей (своего опыта, своих предпочтений и т. д.), способный подвергнуть критическому взгляду свой методический базис. М. А. Ариян, А. Н. Шамов отмечают, что методика реализует лингводидактические закономерности «в конкретных учебниках,

системах упражнений, средствах обучения, в реальном учебном процессе по иностранным языкам» [5, с. 6]. Разработанный М. В. Степановой алгоритм анализа учебника/УМК предполагает тщательный анализ учебника/УМК [11]. Аналитическое движение начинается с отдельного модуля/раздела учебника, определения метода обучения. Первые страницы учебника погружают учащегося либо в коммуникативную ситуацию, мини-контекст, либо в список новых слов, правил по употреблению того или иного грамматического явления. Таким образом, учащемуся либо первично задана коммуникативная ситуация, решение которой обеспечивается определенным лексико-грамматическим набором, либо лингвистический/языковой объем, который в процессе тренинга выходит в контекст/текст. Затем требуется рассмотреть систему упражнений и провести анализ учебника целиком для того или иного класса. Только проанализировав и получив количественные показатели по соотношению в учебнике/УМК условно-речевых/речевых/языковых упражнений можно расшифровать систему формирования навыков и умений, и получить так называемый код доступа к решению задачи формирования иноязычной речи ученика, формирования иноязычной коммуникативной компетенции средствами учебника/УМК. Следующим шагом должен стать анализ УМК, выявление связи между его компонентами, установление позиций необходимости и возможности использования того или иного компонента

УМК в образовательном процессе. При языковой лингвистической направленности учебника наиболее ценным будет компонент УМК, направленный на формирование речи учащегося. При речевом приоритете учебника требуется обращать внимание на компоненты УМК, целевое назначение которых работа с отдельными лексико-грамматическими явлениями, формирование сознательности в употреблении предлагаемого на страницах учебника и первично освоенного речевого багажа [11].

Формирование и развитие методической компетенции учителя иностранного языка средствами учебника/УМК проявляется в способности и готовности эффективно решать методические задачи. Изменения в образовательной среде всегда затрагивают учебник как средство обучения, как составляющую образовательного процесса. При переходе школы на единый учебник по каждому предмету, последующее неизменное обновление содержательного поля единого учебника, возможная разработка новой концепции единого учебника и ее воплощение в жизнь означает изменения. Это влечет за собой изменения в методических взглядах учителя, его методическое развитие при аналитическом исследовании педагогом материала учебника/УМК. Таким образом, учебник в существующих условиях непрерывности процессов изменений определяется как средство непрерывного повышения квалификации учителя, развития его методической компетенции.

Список источников

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 10.12.2022).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 10.12.2022).

3. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 15 сентября 2022 г. № 6/22) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/48f0c657a155e6e9b9ce99ac9d5b2604.pdf> (дата обращения: 10.12.2022).

4. Министр просвещения проведет IX Общероссийское родительское собрание в прямом эфире [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/5687/ministr-prosvescheniya-provedet-ix-obshcherossiyskoe-roditelskoe-sobranie-v-pryamom-efire/> (дата обращения: 10.12.2022).

5. *Ариян М. А., Шамов А. Н.* Основы общей методики преподавания иностранных языков. Теоретические и практические аспекты: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2017. 224 с.

6. *Барышников Н. В.* Инновационный подход к методической подготовке учителя иностранного языка [Электронный ресурс] // Преподаватель XXI век. 2018. № 1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyy-podhod-k-metodicheskoy-podgotovke-uchitelya-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 08.09.2022).

7. *Будникова А. А.* Анализ учебников английского языка как международного для вузов: целеполагание, содержание, принципы [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. 2021. № 7 (160). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-uchebnikov-angliyskogo-yazyka-kak-mezhdunarodnogo-dlya-vuzov-tselepolaganie-soderzhanie-printsipy> (дата обращения: 20.10.2022).

8. *Карамнов А. С.* Квантитативный анализ лексического охвата, плотности и повторяемости в корпусе учебника английского языка [Электронный ресурс] // Вестник ЮУрГГПУ. 2014. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kvantitativnyy-analiz-leksicheskogo-ohvata-plotnosti-i-povtoryaemosti-v-korpuse-uchebnika-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 24.10.2022).

9. *Максакова С. П.* Методический дискурс: формулировки учебных заданий в учебниках по английскому языку [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. 2019. № 7 (140). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskij-diskurs-formulirovki-uchebnyh-zadaniy-v-uchebnikah-po-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 25.10.2022).

10. *Морозова А. Н.* Роль школьного учебника в формировании профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка в области научно-исследовательской деятельности [Электронный ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. № 6 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-shkolnogo-uchebnika-v-formirovanii-professionalnyh-kompetentsiy-buduschego-uchitelya-inostrannogo-yazyka-v-oblasti-nauchno> (дата обращения: 25.10.2022).

11. *Степанова М. В.* Методика формирования методической компетенции учителя иностранного языка в условиях вариативности школьных учебников: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2020. 284 с.

12. *Языкова Н. В., Макеева С. Н.* Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2012. № 7. С. 2–9.

Информация об авторе

М. В. Степанова – кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией комплексного экзамена, Федеральный институт педагогических измерений, Москва, Россия, stepanova.m.v@bk.ru

Information about the author

Marina V. Stepanova – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Complex Examination Laboratory, Federal Institute of Educational Measurement, Moscow, Russia, stepanova.m.v@bk.ru

Статья поступила в редакцию 23.10.2022; одобрена после рецензирования 27.10.2022; принята к публикации 30.10.2022.

The article was submitted 23.10.2022; approved after reviewing 27.10.2022; accepted for publication 30.10.2022.

Научная статья

УДК 378.147

Когнитивно-коммуникативный подход к развитию способности обучающихся вуза к иноязычной устной коммуникации в деловой сфере

Ирина Александровна Бобыкина¹, Рита Ильдусовна Гумарова¹

¹Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

Аннотация. В статье представлены дидактические возможности когнитивно-коммуникативного подхода к процессу развития способности обучающихся неязыкового специалитета к профессиональной устной коммуникации на иностранном языке. Под когнитивно-коммуникативным подходом понимается в исследовании методологическая основа системы иноязычной подготовки, постулирующая необходимость равного внимания к развитию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся как способности применять современные коммуникативные технологии для профессионального взаимодействия и способности к осуществлению различных видов познавательной деятельности для решения разнообразных житейских и профессиональных задач. Рассмотрены составляющие способности осуществлять иноязычную устную коммуникацию в деловой сфере. Описаны основные дидактические возможности и положения когнитивно-коммуникативного подхода к исследуемому процессу.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный подход, универсальная компетенция, иноязычное профессиональное взаимодействие, высшее иноязычное образование.

Для цитирования: Бобыкина И. А., Гумарова Р. И. Когнитивно-коммуникативный подход к развитию способности обучающихся вуза к иноязычной устной коммуникации в деловой сфере // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 117–122.

Original article

Cognitive-communicative approach to the development of the ability of university students to oral business communication in foreign language

Irina A. Bobykina¹, Rita I. Gumarova¹

¹Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

Abstract. The article presents the didactic possibilities of a cognitive-communicative approach to the process of developing the ability of students of a non-linguistic specialty to professional oral communication in a foreign language. The cognitive-communicative approach is understood in the study as the methodological basis of the pedagogical system. It postulates the need for equal attention to the development of foreign language communicative competence of students as the ability to apply modern communicative technologies for professional interaction and the ability to carry out various types of cognitive activity to solve a variety of everyday and professional tasks. The components of the ability to carry out oral foreign language business communication are considered. The main didactic possibilities and provisions of the cognitive-communicative approach are described.

Keywords: cognitive-communicative approach, universal competence, foreign language professional interaction, higher foreign language education.

For citation: Bobykina I. A., Gumarova R. I. Cognitive-communicative approach to the development of the ability of university students to oral business communication in foreign

language. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 117–122. (In Russ.)

В настоящее время, несмотря на существующие негативные факторы разного порядка, сохраняется на прежнем уровне заинтересованность в овладении иностранными языками. Академическая международная интеграция и широкий доступ к иноязычной информации способствуют вовлечению обучающихся в процессы международного взаимодействия с носителями других культур на бытовом и профессиональном уровнях, что, в свою очередь, требует свободного владения иностранными языками.

Целью исследования является изучение дидактических возможностей когнитивно-коммуникативного подхода к развитию способности применять коммуникативные технологии в сфере профессиональной иноязычной устной коммуникации у обучающихся английскому языку по программам неязыкового специалитета в вузе. В ходе исследования использовались такие теоретические и эмпирические методы, как анализ нормативных документов и публикаций отечественных и зарубежных исследователей, анкетирование, тестирование, опытно-поисковая работа, обобщение педагогического опыта, анализ и систематизация полученных результатов.

Согласно результатам анализа федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее – ФГОС ВО), в качестве одного из основных результатов освоения образовательной программы выпускниками всех направлений подготовки и специальностей выступает универсальная компетенция, определяемая как «способность к самоорганизации и саморазвитию». Помимо этой компетенции, согласно ФГОС ВО по специальности 10.05.01 Компьютер-

ная безопасность, основной профессиональной образовательной программе и рабочей программе дисциплины «Иностранный язык», обучающийся должен овладеть универсальной компетенцией (УК-4), трактуемой как «способность применять коммуникативные технологии на иностранном языке для профессионального взаимодействия» [7].

Опираясь на этимологию понятия «компетенция» (лат. *compeete* – подходить, соответствовать), исследователи раскрывают его в общем смысле как «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» [4]. Анализ публикаций исследователей (В. А. Болотова, В. В. Серикова, И. И. Халеевой, А. В. Хуторского, др.) и требований нормативной документации [7] позволил определить структуру развиваемой компетенции, которая включает в себя следующие компоненты:

- содержательный (знания);
- процессуальный (умения, навыки, опыт поведения, которые приводят к эффективному выполнению деятельности).

Согласно указанным компонентам достижение того или иного уровня развития универсальной, иноязычной коммуникативной, компетенции обучающегося определяется следующими индикаторами:

- УК-4.1 – обладает знаниями особенностей и правил личной и профессиональной коммуникации на иностранном языке;
- УК-4.2 – демонстрирует умение применять современные коммуникатив-

ные технологии для профессионального взаимодействия в ситуации иноязычной коммуникации;

– УК-4.3 – имеет навыки профессионального взаимодействия на иностранном языке [6].

Для оценки качества развития компетенции обучающихся по программам высшего образования в образовательной практике используется фонд оценочных средств, представляющий собой комплект контрольных заданий и критериев их оценивания. Соответствующий уровень компетенции (высокий, средний, базовый, низкий) характеризуется качеством таких показателей, как владение профессиональной терминологией на иностранном языке, обладание знаниями особенностей и правил личной и профессиональной деловой коммуникации в устной форме на иностранном языке, проявление умений применять соответствующие коммуникативные технологии на иностранном языке для профессионального взаимодействия (аргументации, презентации, обратной связи, др.), соблюдение особенностей и правил иноязычной личной и профессиональной деловой устной коммуникации, демонстрация навыков профессионального взаимодействия на иностранном языке, решения профессиональных коммуникативных задач при устном иноязычном профессиональном взаимодействии.

Проверка гипотезы исследования о том, что внедрение специально разработанной методики на основе когнитивно-коммуникативного подхода к процессу иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей будет способствовать более эффективному развитию их способности к иноязычной устной коммуникации в профессиональной сфере, осуществлялась в процессе опытно-поисковой работы. Респондентами выступили обучающиеся первого года обучения по специаль-

ности 10.05.01 Компьютерная безопасность в Челябинском государственном университете.

Когнитивно-коммуникативный подход, представляя синтез коммуникативного и когнитивного подходов, рассматривает связность процессов формирования иноязычной коммуникативной компетенции и когнитивного развития личности обучающегося. Основные положения когнитивно-коммуникативного обучения иностранным языкам представлены в работах разных исследователей (С. Е. Григоренко, И. В. Сагалаева [3], А. П. Бабушкин [1],

R. W. Langacker [10], R. Cummins, Z. W. Pylyshyn [9], E. Von Glasersfeld [12] и др.). Значимым для организации образовательного процесса на основе когнитивно-коммуникативного подхода представляется то, что «коммуникативная компетенция формируется и развивается одновременно с языковым сознанием обучающегося, которое является частью сознания, обеспечивающей механизмы речевой деятельности (порождение речи, восприятие речи и хранение языка в сознании), а также с когнитивным сознанием, составляющей которого является языковое сознание» [8]. Современное видение языка сводится к представлению об общем когнитивном механизме – системе знаков, играющих роль в кодировании и трансформировании информации [3]. Следует отметить также акцент на понимании: а) языка как основного средства выражения мысли, получения и передачи знаний, основы всей коммуникативно-когнитивной деятельности, а его использование при коммуникации как когнитивного процесса получения и переработки информации, заключенной в любом речевом произведении;

б) компетенции как способности генерировать акты сознания при помощи языка; в) конкретного знания как результата когнитивной деятельности [3].

Основные идеи когнитивно-коммуникативного подхода созвучны положениям иных подходов, существующих в образовательной практике (коммуникативного, субъектно-деятельностного, личностно-ориентированного, контекстного, конструктивизма, др.). Перечислим ключевые дидактические возможности когнитивно-коммуникативного подхода:

– позволяет более эффективно осуществлять процесс иноязычной подготовки к профессиональной деятельности на основе сознательного отношения обучающихся к ее планированию, организации и реализации;

– создает возможность студентам «самим осознавать и учитывать не только структурно-системную, но и коммуникативно-когнитивную значимость изучаемых языковых единиц, закономерности их употребления в различных речевых ситуациях; понимать, что от этого во многом зависит эффективность формирования и развития их профессионально-коммуникативной компетенции» [3];

– способствует ознакомлению с совокупностью факторов реального профессионального контекста (необходимость самостоятельно принимать решения, ответственность, саморефлексия, личностный смысл и т. д.);

– стимулирует развитие личностных и профессионально значимых качеств обучающихся (ответственность, сознательность, инициативность, самостоятельность, профессионально-ориентированного стиля мышления, профессионального кругозора, профессиональной культуры и др.).

Основополагающей категорией когнитивно-коммуникативного подхода к рассматриваемому процессу является ситуация профессионального будущего, которая наполняет учебную и познавательную деятельность студентов личностным смыслом, что способствует

повышению уровня мотивации и активности. Основываясь на анализе психологических исследований, становится все более очевидным, что понимание личности невозможно в отрыве от жизненной ситуации, в которой она находится. Кроме того, рассматривая деятельность с психологических позиций как набор ситуаций (объективных и субъективных элементов действительности), можно полагать, что при иноязычной подготовке обучающийся должен приобретать опыт проживания ситуаций коммуникативного взаимодействия в профессиональной сфере, не только типичных (ожидаемых), но и нетипичных (спонтанных). Следовательно, для развития искомой универсальной компетенции необходим набор конкретных профессионально-ориентированных ситуаций. Идею о ситуативно-обусловленном обучении высказывали многие отечественные и зарубежные ученые [2; 5; 11]. Таким образом, когнитивно-коммуникативный подход позволяет приблизить учебную ситуацию к ситуации реального коммуникативного взаимодействия в профессиональной сфере. Исходя из этих позиций, содержание иноязычной подготовки, реализуемое в целях развития способности обучающихся решать реальные коммуникативные профессиональные задачи на иностранном языке в определенных квази-профессиональных ситуациях, отражает процесс становления профессиональной личности. Моделирование подобных ситуаций в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки имеет целью овладение обучающимся не только опыта иноязычного коммуникативного взаимодействия в профессиональной сфере, но и качеств его личности как механизмов самоорганизации и саморегуляции.

Реализация принципов когнитивно-коммуникативного подхода (ситуативности, сознательности, интериориза-

ции, кооперации, индивидуализации и др.) и применение современных интерактивных методов обучения (проектного, кейс-метода, eduScrum, перевёрнутый класс и др.) декларируют особую роль обучающегося как активного субъекта взаимодействия, основанного на принципах сотрудничества.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что когнитивно-коммуникативный подход как методологическая основа системы иноязычной подготовки будущих специалистов предполагает равное внимание к развитию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся как способности применять современные коммуникативные технологии для профессионального взаимодействия и способности к осуществлению познавательной деятельности для решения разнообразных житейских и профессиональных задач. Как показывают результаты анкетирования респондентов, среди основных достижений

отмечены: приобретение новых знаний и опыта (аргументации, ставить цели, принимать самостоятельное решение, оценивать собственные результаты, овладение профессионально значимыми ресурсами и умениями их использования). Особо значимым является осознание студентами необходимости проявлять сознательное и ответственное отношение к процессу и результатам образовательной деятельности, значимости активности и самостоятельности в учебном процессе. Опираясь на результаты проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что внедрение когнитивно-коммуникативного подхода в процесс иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей способствует более эффективному развитию способности осуществлять иноязычную устную коммуникацию для профессионального взаимодействия в деловой сфере.

Список источников

1. *Бабушкин А. П.* Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж: Изд-во Воронежского государственного университета, 1996. 103 с.
2. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
3. *Григоренко С. Е., Сагалаева И. В.* Основные положения и критерии коммуникативно-когнитивного обучения иностранному языку // Педагогическое образование в России. 2014. С. 261–265.
4. *Мишенева Ю. И.* Компетентностный подход в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] // Концепт. 2014. Спецвыпуск № 08. URL: <https://e-koncept.ru/2014/14600.htm> (дата обращения: 10.11.2022).
5. *Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.* Урок иностранного языка. Ростов н/Д.; М.: Феникс: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
6. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки 10.05.01 Компьютерная безопасность [Электронный ресурс]. URL: <https://www.csu.ru/Shared%20Documents/sveden/annot/spec/> (дата обращения: 10.11.2022).
7. ФГОС 10.05.01 Компьютерная безопасность (уровень специалитета) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-10-05-01-kompyuternaya-bezopasnost-1459/> (дата обращения: 10.11.2022).
8. *Халеева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: подготовка переводчиков. М.: Высшая школа, 1989. 236 с.
9. *Cummins R., Zenon W.* Pylyshyn Computation and Cognition: Toward a Foundation for Cognitive Science // Canadian Journal of Philosophy. Vol. 18, Issue 1. P. 147–162.
10. *Langacker R. W.* Foundations of Cognitive Grammar. Vol. II. Descriptive Application. Stanford: Stanford University Press, 1991. 628 p.

11. *Perkins D.* Technology Meets Constructivism: Do They Make a Marriage // Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1992. P. 45–56.

12. *Von Glasersfeld E.* Learning as a Constructive Activity // Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1987. P. 3–17.

Информация об авторах

И. А. Бобыкина – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой делового иностранного языка, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия, bobykina-ia@mail.ru

Р. И. Гумарова – студент 2 курса магистратуры, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия, gumarova.rita@bk.ru

Information about the authors

Irina A. Bobykina – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Business Foreign Language, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, bobykina-ia@mail.ru

Rita I. Gumarova – 2nd year Master's student, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, gumarova.rita@bk.ru

Статья поступила в редакцию 18.11.2022; одобрена после рецензирования 21.11.2022; принята к публикации 24.11.2022.

The article was submitted 18.11.2022; approved after reviewing 21.11.2022; accepted for publication 24.11.2022.

Методическая статья

УДК 372.881.111.1

Электронный образовательный ресурс Wordwall как инструмент развития лексико-грамматической составляющей языковой компетенции обучающихся на уроках английского языка в 3 классе

Татьяна Леонидовна Бородин¹, Анна Владимировна Пилипенко¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются результаты исследования применения электронного образовательного ресурса Wordwall на уроках английского языка в начальной школе. Целью исследования является определение результативности применения электронного образовательного ресурса Wordwall в процессе формирования и развития лексико-грамматической составляющей иноязычной языковой компетенции на уроках английского языка в 3 классе. Дана краткая характеристика понятий «элементарная иноязычная компетенция», «языковая компетенция» «лексико-грамматическая составляющая языковой компетенции».

Ключевые слова: языковая компетенция, лексическая компетенция, грамматическая компетенция, электронный образовательный ресурс.

Для цитирования: Бородин Т. Л., Пилипенко А. В. Электронный образовательный ресурс Wordwall как инструмент развития лексико-грамматической составляющей языковой компетенции обучающихся на уроках английского языка в 3 классе // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 123–130.

Methodical article

Electronic educational resource Wordwall as a tool for developing the lexico-grammatical component of students' language competence in English lessons in the 3rd grade

Tatyana L. Borodina¹, Anna V. Pilipenko¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article discusses the use of the electronic educational resource Wordwall in English lessons in elementary school. The aim of the study is to determine the effectiveness of the use of the electronic educational resource Wordwall in the process of formation and development of the lexical and grammatical components of foreign language competence in English lessons in grade 3. The authors focus on the technical terms 'elementary foreign language competence', 'language competence', 'lexical and grammatical component of language competence'.

Keywords: language competence, lexical competence, grammatical competence, electronic educational resource.

For citation: Borodina T. L., Pilipenko A. V. Electronic educational resource Wordwall as a tool for developing the lexico-grammatical component of students' language competence in english lessons in the 3rd grade. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 123–130. (In Russ.)

В эпоху глобализации все большую роль играет межнациональное общение, способствующее осознанию человеком потребности в изучении иностранных языков, начиная с раннего возраста. Во

многих средних общеобразовательных учреждениях Российской Федерации изучение иностранных языков начинается в начальной школе. В соответствии с новым Федеральным государствен-

ным образовательным стандартом для начального общего образования (ФГОС НОО) формирование ключевых компетенций, в том числе иноязычной коммуникативной компетенции, у младших школьников является основной целью обучения иностранному языку в школе [13].

Актуальность темы обусловлена, с одной стороны, существующим противоречием между требованиями федерального стандарта (необходимостью в формировании иноязычной коммуникативной компетенции), с другой –

в недостаточной мере разработанных методов и приемов развития этой компетенции у обучающихся начальной школы с применением информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ).

Целью разработки этого вопроса является создание на основе научно-методической литературы серии упражнений с использованием платформы Wordwall, как ИКТ-ресурса для развития лексико-грамматической составляющей языковой компетенции обучающихся 3-х классов на уроках английского языка.

Остановимся на ключевых аспектах работы. Согласно примерной основной образовательной рабочей программе, целью учебного предмета «Иностранный (английский) язык» в начальной школе является формирование элементарной иноязычной коммуникативной компетенции (далее – ЭИМК). Под ЭИМК понимается способность и готовность младшего школьника общаться с носителями изучаемого иностранного языка в устной (говорение и аудирование) и письменной (чтение и письмо) формах [9]. Следовательно, изучение английского языка в начальной школе направлено на достижение следующих образовательных целей:

– расширение лингвистического кругозора обучающихся за счет овладения новыми языковыми средствами (фоне-

тически, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с отобранными темами общения;

– освоение знаний о языковых явлениях изучаемого иностранного языка, о разных способах выражения мысли на родном и иностранном языках;

– использование для решения учебных задач интеллектуальных операций (сравнение, анализ, обобщение и др.);

– формирование умений работать с информацией, представленной в текстах разного типа (описание, повествование, рассуждение), пользоваться при необходимости словарями по иностранному языку [9].

Согласно ФГОС, предметные результаты по учебному предмету «Иностранный язык» должны быть ориентированы на применение знаний, умений и навыков в типичных учебных ситуациях и реальных жизненных условиях. Они должны отражать сформированность иноязычной коммуникативной компетенции на элементарном уровне в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, метапредметной (учебно-познавательной) [13]. Вследствие внедрения ИКТ в образовательный процесс именно такая структура элементарной коммуникативной компетенции является наиболее актуальной.

В монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» под термином «языковая компетенция» понимается знание словарных единиц и владение формальными правилами, что дает возможность модифицировать отдельные словарные единицы в полноценное предложение [7]. В этой работе приводится структура языковой компетенции, которая включает в себя 6 составляющих. Рассмотрим подробнее каждую из них.

Фонологическая составляющая: знание различных вариантов фонем

(звуковых единиц языка), их артикуляционно-акустических особенностей, структуры слогов, различных видов ударения и интонации, при этом умение понимать иноязычную речь и выражать свои мысли на иностранном языке [там же].

Лексическая составляющая: знание словарного состава языка и владение речевым материалом с особыми структурными и семантическими чертами, например, пословицы и поговорки, фразеологизмы и идиомы, фразовые глаголы и др. [там же].

Семантическая составляющая: знание семантически правильного словоупотребления сообразно нормам изучаемого иностранного языка, знание различных видов взаимодействия между языковыми единицами, владение грамматическими формами, структурами и категориями [там же].

Грамматическая составляющая: знание грамматических элементов языка, с помощью которых высказывание оформляется в виде законченных фраз и предложений на основе знаний о морфологии и синтаксисе. Морфология отвечает за внутреннюю организацию слов и формообразование, тогда как синтаксис – за порядок и комбинаторность слов в предложении [там же].

Орфографическая составляющая: знание, владение и применение таких символов, как различные формы букв (печатные и прописные, заглавные и строчные), общепринятых условных обозначений, общеизвестных символов, знаков пунктуации, а также применение правил пунктуации на письме [там же].

Орфоэпическая составляющая: знание правил правописания и чтения, умение пользоваться словарем и транскрипцией, умение сопоставлять знаки препинания с соответствующей формой интонации и паузами, умение определять значения слов, исходя из контекста [там же].

Необходимо отметить, что упомянутые выше компетенции не равнозначны

относительно друг друга при формировании ЭИМК. Ведущая роль принадлежит языковой и речевой компетенциям, на основе которых происходит интегрированное формирование остальных компетенций. Недостаточный уровень сформированности языковой компетенции ведет к затруднениям как при непосредственном общении (аудирование, говорение), так и при опосредованном (письмо, чтение) [6].

Обратимся к отечественной методической литературе для понимания языковой компетенции. Согласно А. Н. Шамову, языковая компетенция предусматривает применение правил и закономерностей системы изучаемого языка в коммуникативных целях [15].

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез в структуру языковой компетенции включают овладение лексико-грамматическими и фонетическими языковыми средствами общения, сформированными на основе знаний о системе изучаемого языка [4].

В базовом методическом курсе Е. Н. Солововой языковая компетенция определяется совокупностью формальных знаний о языке и навыков владения фонетическими, лексическими и грамматическими аспектами языка [12].

В. В. Сафонова имеет свой взгляд на структуру языковой компетенции и выделяет в ней три компонента: языковые знания, языковые навыки, языковые способности. Под языковыми навыками понимается способность обучающегося распознавать и строить фразы и сверхфразовые единства в соответствии с нормами изучаемого языка. Языковые способности позволяют обучающемуся наблюдать, анализировать языковые ситуации, обобщать результаты лингвистического наблюдения и впоследствии формулировать правила и алгоритмы [10].

В словаре методических терминов и понятий Э. Г. Азимова и А. Н. Щу-

кина дается следующее определение понятия «языковая компетенция»: «владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом». Обучающийся овладеет этой компетенцией только в том случае, если «имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике» [1]. Однако нельзя забывать, что владение языком предполагает знание не только грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления [3].

Остановимся подробнее на лексической и грамматической составляющих языковой компетенции, так как многие исследователи считают, что именно этим компонентам принадлежит ведущая роль в речевом общении.

Согласно А. Н. Шамову, лексическая компетенция – это «способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, определять структуру значения слова, определять специфически национальное в значении слова» [15].

А. Е. Сиземина говорит о том, что «лексическая компетенция, представляя собой многоуровневое системное образование, обусловлена сложным взаимодействием личных качеств студента с приобретаемыми лексическими знаниями, навыками и умениями, а также имеющимся личным языковым и речевым опытом» [11].

Обратимся к требованиям, предъявляемым к лексической стороне речи обучающихся на начальном этапе согласно примерной рабочей программе по английскому языку для 3-го класса. Обучающиеся 3-го класса должны уметь распознавать и употреблять в устной и письменной речи не менее 350 лексических единиц (слов, словосочетаний, речевых клише), включая 200 лексических единиц, освоенных на первом году

обучения; распознавать и образовывать родственные слова с использованием основных способов словообразования: аффиксации (суффиксы числительных *-teen, -ty, -th*) и словосложения (*football, snowman*) [9].

Перейдем к определению понятия «грамматическая компетенция». И. Л. Бим трактует этот термин как способность продуцировать неограниченное количество правильных в языковом отношении предложений [2].

Л. И. Карпова характеризует грамматическую компетенцию как способность использовать грамматические средства языка, совокупность принципов, управляющих соединением лексических элементов в значимые фразы и предложения [5].

Согласно монографии Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком», грамматическая компетенция есть «знание грамматических элементов языка и умение их использовать в речи. <...> Грамматическая компетенция включает в себя способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка (в отличие от механического воспроизведения заученных образцов)» [7].

Если обратиться к словарю методических терминов, то грамматическая компетенция определяется как «знание грамматических элементов языка и умение ими пользоваться в процессе общения» [1].

К. Пак в своей статье говорит о том, что понятие грамматической компетенции включает в себя умение правильно использовать иноязычные грамматические знания, навыки и умения в коммуникативных целях, исходя из ситуативной обстановки, а также способность языковой личности не только понимать, но и самостоятельно воспроизводить иноязычную речь, с учетом правил иностранного языка [8].

Обратимся к требованиям, предъявляемым к грамматической стороне речи обучающихся на начальном этапе согласно примерной рабочей программе по английскому языку для 3-х классов, исходя из положений ФГОС.

Обучающиеся по окончании 3-го класса должны уметь распознавать и употреблять в устной и письменной речи: побудительные предложения в отрицательной форме (*Don't talk, please*); предложения с начальным *There + to be*

в Past Simple Tense; конструкции с глаголами, оканчивающимися на *-ing*: *to like / enjoy doing something; I'd like to...*; правильные и неправильные глаголы

в Past Simple Tense в повествовательных (утвердительных и отрицательных) и вопросительных (общий и специальный вопрос) предложениях; существительные в притяжательном падеже (Possessive Case); слова, выражающие количество с исчисляемыми и неисчисляемыми существительными (*much / many / a lot of*); наречия частотности (*usually, often*); личные местоимения в объектном падеже; указательные местоимения *that – those*; неопределенные местоимения *some / any* в повествовательных и вопросительных предложениях; вопросительные слова *when, whose, why*; количественные числительные (13–100); числительные (1–30); предлог направления движения *to* (*We went to Moscow last year*); предлоги места *next to, in front of, behind*; предлоги времени *at, in, on* в выражениях *at 4 o'clock, in the morning, on Monday* [9].

Выявление в структуре языковой компетенции лексической и грамматической субкомпетенций обусловлено целями и содержанием обучения иностранному языку, прописанными в ФГОС. Мы считаем, что целесообразно объединить лексическую и грамматическую компетенции и далее рассматривать их в качестве лексико-грамматической со-

ставляющей языковой компетенции, так как изменение одной из составляющих (лексической или грамматической) приводит к изменению другой в функционально-обусловленном контексте.

В качестве инструмента развития лексико-грамматической составляющей языковой компетенции обучающихся 3-х классов на уроке английского языка мы предлагаем платформу Wordwall. Эта платформа позволяет учителю самостоятельно создать викторины, словесные игры и многое другое. Выбор электронного ресурса обусловлен доступностью и легкостью в использовании: нет необходимости в регистрации обучающихся, достаточно поделиться ссылкой на задание [16]. Также следует отметить наличие быстрой обратной связи, что позволяет обучающимся не только отслеживать свой результат, но и корректировать свои ошибки самостоятельно. Другим преимуществом ресурса является наличие различных красочных шаблонов для наглядности, которые служат мотиваторами обучающихся начальной школы к познавательной деятельности [14].

Рассмотрим примеры заданий на развитие лексико-грамматической составляющей языковой компетенции с использованием платформы Wordwall на уроках английского языка в 3-м классе, которые разработаны на основе материалов УК «Английский язык» авторов И. Н. Верещагиной, Т. А. Притыкиной. Этот УК включен в федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования. Задания учебника направлены на формирование у обучающихся умений и навыков во всех видах речевой деятельности (аудировании, говорении, письме и чтении) и обеспечивают достижение личностных, метапредметных и предметных результатов.

Основным недостатком УК является отсутствие непосредственного взаимодействия с информационно-коммуникационной средой, что может сказываться на заинтересованности современных школьников в изучении иностранных языков, что, как следствие, приводит к снижению у них уровня владения лексико-грамматической составляющей языковой компетенции.

Для решения этой проблемы предлагается серия упражнений с применением ЭОР Wordwall как инструмента формирования и развития лексико-грамматической составляющей языковой компетенции обучающихся 3-х классов. Ожидаемый результат заключается в повышении уровня заинтересованности школьников к изучению английского языка, а также в формировании и развитии лексико-грамматической составляющей языковой компетенции обучающихся 3-го класса посредством использования платформы Wordwall.

Рассмотрим практическое применение ресурса. Одно из заданий направлено на отработку лексического материала по теме «The place we live in» и грамматического материала «There is, there are»: на смарт-доске ученики видят 22 плитки. Ученик выбирает плитку, на которой появляется предмет мебели, и называет его на английском языке и составляет с этим словом элементарное предложение с использованием конструкции «There is, there are». За каждый правильный ответ начисляется 2 балла: 1 балл за правильное название предмета мебели, 1 балл за использование конструкции. Обучающимся можно предложить соревнование, разделив их на 2 команды.

Другое задание направлено на отработку и закрепление лексического материала на тему «Our town». На экране смарт-доски появляется подвижное колесо, в котором находятся 10 изображений различных зданий в городе. Сек-

тор с изображением здания выпадает в произвольном порядке. Необходимо назвать здание на английском языке и, используя предлоги места, обозначить местоположение здания в городе. За каждый ответ начисляется по баллу. Обучающихся можно разделить на 2 команды, устроив небольшое соревнование.

На уроках английского языка среди школьников особенно популярны викторины. На доске появляется карта города, вопрос «How can I get to...?» и

3 варианта ответа. За каждый ответ начисляется по 1 баллу. Задачей является проверка уровня усвоения ранее изученного лексического и грамматического материала по теме «Around the house» и предлогов места.

Анализируя личный опыт использования ЭОР Wordwall на уроках английского языка, можно выделить ряд ключевых недостатков в процессе использования этой платформы:

1) информационное перенасыщение учебного процесса. Необходимо использовать этот ресурс только в соответствии с темой и целью урока;

2) дополнительная когнитивная нагрузка на обучающихся. Происходит расширение контекста решаемой задачи, так как обучающийся должен иметь навык работы с подобными ресурсами;

3) недостаточное техническое оснащение. Многие кабинеты английского языка в общеобразовательных школах не обеспечены в полной мере оборудованием. Периодически может отсутствовать подключение к сети Интернет;

4) проблема подготовки кадров. Необходимо регулярно знакомить педагогическую общественность с различными электронными ресурсами с целью дальнейшего их внедрения в учебный процесс.

Несмотря на перечисленные выше недостатки, использование электронного ресурса Wordwall как инструмен-

та развития лексико-грамматической глийского языка имеет большой дидактической составляющей языковой компетенции тический потенциал.

обучающихся 3-х классов на уроках ан-

Список источников

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Русский язык. Курсы, 2019. 496 с.
2. *Бим И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 337 с.
3. *Буковский С. Л., Щукин А. Н.* История методов обучения иностранным языкам в схемах и таблицах. Иллюстративно-графический курс. М.: Прометей, 2021. 214 с.
4. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранного языка высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2013. 336 с.
5. *Карпова Л. И.* Формирование коммуникативной грамматической компетенции в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2005. 198 с.
6. *Мартыненко Л. Г.* Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2022. 385 с.
7. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка.* М.: МГЛУ, 2005. 247 с.
8. *Пак К.* Исследование развития понятия грамматическая компетенция в теории обучения языкам [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-razvitiya-ponyatiya-grammaticheskaya-kompetentsiya-v-teorii-obucheniya-yazykam> (дата обращения: 14.09.2022).
9. *Примерная рабочая программа по английскому языку на уровне начального общего образования.* М.: ИСРО РАО, 2021. 64 с.
10. *Сафонова В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж, 1996. 237 с.
11. *Сиземина А. Е.* Методика развития лингвистической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучающихся. Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2009. 84 с.
12. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: Просвещение, 2005. 123 с.
13. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 08.09.2022).
14. *Фукалова Е. И., Минеева О. А.* Применение мобильных приложений при обучении лексике английского языка // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, 2019. С. 277–280.
15. *Шамов А. Н.* Методика обучения иностранным языкам: теоретический курс: учебное пособие. М.: Флинта, 2020. 296 с.
16. *Wordwall.net* [Электронный ресурс]. URL: <https://wordwall.net/> (дата обращения: 10.09.2022).

Информация об авторах

Т. Л. Бородин – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, borodinat@rambler.ru

А. В. Пилипенко – студент 3 курса магистратуры, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, annalexacepreu4@gmail.com

Information about the authors

T. L. Borodina – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of the English Language, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, borodinat@rambler.ru

A. V. Pilipenko – 3rd year Master's Student, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, annalexacepreu4@gmail.com

Статья поступила в редакцию 28.10.2022; одобрена после рецензирования 31.10.2022; принята к публикации 03.11.2022.

The article was submitted 28.10.2022; approved after reviewing 31.10.2022; accepted for publication 03.11.2022.

Методическая статья

УДК 81.112.2 (077)

Культура читателя и культура чтения в лингвистическом образовании

*Людмила Николаевна Вьюшкова*¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. Цель исследования – рассмотрение с методической точки зрения двух противоречий, связанных с обучением чтению: между государственной политикой и ее низкой результативностью, между необходимостью создания метаметодики чтения и отсутствием единого понятийно-терминологического аппарата.

С точки зрения современной теории рассматривается концепция чтения в обновленном ФГОС основного общего образования (2022 г.) и предпринята попытка уточнить главные практические вопросы: Каково содержание понятия «читательская культура»? Чем культура читателя отличается от культуры чтения? Как эти понятия встраиваются в определенное педагогикой содержание лингвистического образования и формирование языковой личности читателя?

Ключевые слова: языковая политика, метаметодика, понятийно-терминологический аппарат, читательская культура.

Для цитирования: Вьюшкова Л. Н. Культура читателя и культура чтения в лингвистическом образовании // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 131–138.

Methodical article

Reader culture and reading culture in linguistic education

*Ludmila N. Vyushkova*¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The purpose of the study is to consider from a methodological point of view two contradictions associated with teaching reading: between state policy and its low effectiveness, between the need to create a metamethod of reading and the lack of a unified conceptual and terminological apparatus.

From the point of view of modern theory, the concept of reading in the updated Federal State Educational Standard of Basic General Education (2022) is considered and an attempt is made to clarify the main practical questions: What is the content of the concept of “reader culture”? How is reader culture different from reading culture? How are these concepts integrated into the content of linguistic education determined by pedagogy and the formation of the reader's linguistic personality?

Keywords: language policy, metamethodics, conceptual and terminological apparatus, reader's culture.

For citation: Vyushkova. L. N. Reader culture and reading culture in linguistic education. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 131–138. (In Russ.)

Искусство чтения и методика исследования – основные инструменты обучения и открытия нового.

Именно поэтому они должны быть основной целью разумной системы образования.

М. Адлер

Выбор в качестве объекта исследования процесса обучения чтению обусловлен необходимостью нового подхода к чтению как к актуальной государственной и педагогической проблеме XXI века в связи с идеей непрерывного образования: сначала *обучение чтению*, затем *чтение для обучения* и, наконец, *чтение для самообразования*.

Первым шагом к решению задачи совершенствования чтения является осознание ее важности для улучшения культурной ситуации в современном обществе. Анализ образовательной политики государства применительно к чтению, изучение теории и практики читательской деятельности выявили два главных противоречия, определяющие актуальность этого исследования:

1) целенаправленная государственная политика в области чтения и ее низкая результативность;

2) необходимость создания метаметодики чтения, устанавливающей общие цели школьных дисциплин, содержательные межпредметные связи, соотносимые методы учения и способы деятельности [3], и отсутствие единого понятийно-терминологического аппарата.

Действительность все более обнажает системный кризис читательской культуры, имеющий опасные перспективы, о которых предупреждает

Т. В. Черниговская. Во-первых, чтение перестает быть диалогом с автором. «В современном электронном мире размывается понятие авторства. Мы все время купаемся в информации разного рода, и она так легко вырезается, склеивается, компонуется, что непонятно, кто является автором текстов, которые

мы читаем в интернете» [8]. Во-вторых, сам читатель, его мозг не в состоянии справиться с информационным потоком. Происходит, по мнению Т. В. Черниговской, «цивилизационный слом», связанный с рождением «распределенного сознания», при котором «сознание и все ментальные процедуры распределены между мной как человеком и разными устройствами, которым я передаю часть своих когнитивных функций» [8]. Возникает интересный вопрос: «Где, собственно, я как личность заканчиваюсь?». Главная, по мнению автора, опасность – человек потеряет интерес к чтению. «Гипертекстовая организация текстов приведет к очень сильному расслоению читающих» [8]. Меняются ценностные установки человека по отношению к книге. Если раньше чтение хорошей книги – это удовольствие, то сегодня для некоторых, благодаря смартфонам и социальным сетям, это уже не столько удовольствие, сколько статусный момент, который нужно запечатлеть, поделиться им и монетизировать. Чтение постепенно становится критерием социального расслоения. Каждый сам решает, какое место занимает в его жизни книга.

«Нарисованные» перспективы станут реальностью, если не преодолеть противоречие между декларируемой государством и школой социальной и культурной ценностью чтения, стратегическими и тактическими решениями по его поддержке и невысокой эффективностью реализуемых программ.

Российская государственная политика, поднимающая чтение до уровня стратегического ресурса, оценивает кризис чтения как угрозу стабильности,

социокультурному прогрессу и конкурентоспособности государства и пытаются его преодолеть. Приведем лишь два примера:

- 2007 г. – «Национальная программа поддержки и развития чтения в России (2007–2020 гг.)»;

- 2015 г. – «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», нацеленная на использование чтения, в том числе семейного, для познания мира и формирования личности.

Результаты реализации названных государственных документов каждый может оценить самостоятельно.

Поскольку основным институтом, формирующим будущее поколение читателей, является школа, на нее в первую очередь ложится ответственность за решение названной проблемы. 1 сентября 2022 г. приказом Министерства просвещения РФ введен в действие обновленный Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Рассмотрим, как в этом государственном документе представлена концепция обучения чтению в рамках школьного предмета «Иностранный язык».

В основу стандарта положен системно-деятельностный подход, нацеленный на «системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых как для жизни в современном обществе, так и для успешного обучения на следующем уровне образования, а также в течение жизни» [7, с. 5]. Документ позволяет детализировать требования к трем группам результатов обучения: личностным, метапредметным и предметным.

На первое место выдвинуты *личностные результаты*, и одним из направлений воспитательной деятельности названы «ценности научного познания», в их перечень стандарт включает «овладение

языковой и читательской культурой как средством познания мира» [7, с. 37].

Нам представляется крайне важным введение в стандарт понятия «читательская культура» и отнесение его к личностным результатам образования. Но, к сожалению, суть понятия «читательская культура» не раскрывается.

Поскольку методическая наука относит чтение к универсальным учебным действиям, логично обратиться к рассмотрению *метапредметных результатов* обучения. В стандарте они сгруппированы по трем направлениям: действия познавательные, коммуникативные и релятивные [7, с. 33].

Анализ описанных в документе универсальных учебных действий позволяет утверждать, что практически все они имеют отношение к читательской деятельности. Однако термин «чтение» в этом разделе стандарта не встречается ни разу. Вместо него используется термин «работа с информацией», в процессе которой обучающийся должен овладеть, например, следующими действиями: «применять различные методы, инструменты и запросы при поиске и отборе информации или данных из источников с учетом предложенной учебной задачи и заданных критериев; выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления» и пр. [7, с. 39].

Очевидно, что речь идет о формировании крайне важной информационной грамотности, но при этом не устанавливается ее связь с читательской культурой, обозначенной ранее как личностный результат образования.

Предметные результаты по «Иностранный язык», согласно стандарту, «должны отражать сформированность иноязычной коммуникативной компетенции» и обеспечивать овладение основными видами речевой деятельности, в том числе «смысловым чтением» [7, с. 51].

Таким образом, в государственном образовательном стандарте основного общего образования отсутствует толкование понятия «читательская культура», которое обеспечивало бы единый подход педагогов к реализации цели. Допускаем, что с этой задачей могут справиться учебники по методике, словари и справочники. Но насколько они едины в толковании термина? Возможно и понимание чтения как сугубо прагматического способа удовлетворения информационных потребностей личности. Информационная функция чтения важна, но является ли она главной? Ответы на эти теоретические вопросы отражаются (и, к сожалению, будут отражаться) на практике обучения в школе, а затем и в вузе.

Перегрузку профессионального педагогического сознания мы связываем с преодолением второго выявленного нами противоречия: между необходимостью создания метаметодики чтения и отсутствием единой терминологической системы, характеризующий «Homo legens» («Человека читающего»).

По мнению современного методолога образования П. Г. Щедровицкого, «снижение интереса учащихся, трудности обучения и воспитания по большей части определены не тем, что мы учим плохо, а тем, что мы учим не тому, а точнее – мы ничему не учим в силу отсутствия исходных единиц образования» [11, с. 42]. Рефлексия «исходных единиц» лингвистического образования – важнейшая задача, непосредственным образом связанная с ответом на конкретный вопрос: что является содержанием читательской культуры? Нам представляется важным уточнить значение этого термина, поскольку мы, вслед за Н. Н. Светловской, считаем, что утрата четкой научной содержательности термина совсем не безопасна как для совершенствования практики, так и для дальнейшего развития науки [5].

Современная наука (Н. А. Стефановская) рассматривает чтение как процесс развития всех подсистем личности, а информационную функцию чтения (выведенную стандартом на первый план) как одну из комплекса стабилизационных функций, служащих сохранению сложившегося в данном обществе стереотипа доминирующей культуры (помимо социализирующей, воспитательной и др.). Но на первое место выходят социальные функции, и главная среди них – экзистенциальная: накопление собственного «Я», выбор своего дальнейшего существования. С нею связана катарсическая функция: эмоциональное обогащение личности, очищение духа через глубокое сопереживание содержанию текста; и идентификационная функция, которая проявляется в возможности отождествить себя с различными персонажами, мысленно реализовать варианты жизненных сценариев и, соотнося себя с описанной действительностью, определить свое место в социуме. Эти три функции являются сущностными для чтения как духовной коммуникации [6]. Подразумеваются ли они в понятии «читательская культура», заявленном в качестве личностной цели образования?

Анализ теоретических основ формирования читательской культуры учащихся [10; 12] позволил выявить разнообразные подходы к толкованию понятия, определению компонентов его содержания, уровней формирования, представленные в многочисленных работах (И. С. Збарский, М. П. Воюшина, М. К. Каган, Г. М. Первова, Е. П. Суворова и др.). Даже справочная литература «Словарь-справочник по чтению» [1] и «Чтение. Энциклопедический словарь» [9], определяя понятие «читательская культура», идут по пути выделения признаков, названных в различных трактовках:

– рациональная организация процесса чтения в зависимости от текста,

широкого контекста чтения и свойств читателя;

– глубокое, точное, отчетливое и полное понимание и «присвоение» содержания текста, сопровождающееся эмоциональным сопереживанием, критическим анализом и творческой интерпретацией прочитанного;

– поиск, анализ и выбор текста (книги, электронного документа, базы данных, поисковых систем в интернете и др.) для чтения в соответствии с интересами и возможностями читателя, а также с целью чтения;

– выбор способов (устного, письменного) и языковых средств сохранения прочитанного на родном или неродном языках (высказывание, суждение, доклад, план, тезисы, конспект, аннотация, реферат и т. д.).

Такой обобщающий взгляд на явление крайне важен, но в нем преобладает деятельностный подход, отождествляющий понятия «читательская культура» и «культура чтения». Подобную педагогическую ситуацию описывает методолог образования П. Г. Щедровицкий: «Внутри самой педагогики постоянно борются два течения. Одно течение рассматривает и трактует человека как носителя деятельности, и в этом смысле – как что-то тождественное деятельности, как “пригнанный” элемент систем деятельности. В самых высоких образцах педагогической мысли, в самых сложных педагогических концепциях человека, т. е. как того, кто должен эту деятельность “освоить” и научиться правильно выполнять. С другой стороны, каждая педагогика все время мечтает о некоем “творческом”, нетождественном этой деятельности человеку, мечтает о человеке как субъекте развития, все время об этом приговаривает и все время пытается внутри самой себя сделать что-то, что противоречит ее основной функции» [4].

Наука о чтении прошла путь от употребления термина в узком значе-

нии для обозначения акта восприятия и осмысления текста до исследования чтения как развивающейся системы, обусловленной различными (социальными, педагогическими, личностными) влияниями. Методика обучения чтению сегодня достаточно разработанная область образования со своим понятийно-категориальным аппаратом. Однако его анализ выявил необходимость решения следующих проблем:

1. Совершенствование программ и стандартов, обеспечивающих подготовку школьников и педагогов, мы связываем с введением чтения в фундаментальное ядро метапредметной подготовки, а читательскую культуру – в статус ключевой цели образования на всех его этапах и при изучении предметов.

2. С учетом современных тенденций следует в качестве ведущего обозначить личностно-деятельностный принцип (в добавление к системно-деятельностному, заявленному ФГОС) и сместить акценты в целях, содержании и технологиях образования с формирования практических результатов на личностные, ценностно-смысловые, которые необходимо рассматривать как узловые в сложной иерархии значимых компонентов. Современному школьнику легче найти ответы на вопросы «Что читать?» и «Как читать?», чем осознать «Почему?» и «Зачем?»

3. Развитие читательской культуры должно опираться на понимание двойственной природы этого явления. Чтение как основное *средство* постижения смысла текста и отраженной в нем действительности становится *результатом* образования: расширяет читательский кругозор, совершенствует мышление и эстетический вкус. Понятие «читательская культура» – это интегрированный комплекс, включающий два компонента:

1) относящаяся к читателю – это культура читателя;

2) относящаяся к чтению – это культура чтения.

Между этими явлениями существует неразрывная связь: культура личности определяет восприятие и понимание текстов, а освоение новых способов чтения обогащает читателя. Однако на практике термин «читательская культура» чаще используется для описания процесса читательской деятельности, при этом личность читателя уходит на второй план, что недопустимо.

4. Читательская культура как систематизирующий концепт, объединяющий цель обучения, содержание обучения и технологию обучения, нуждается в дальнейшей научной разработке, в уточнении составляющих его компонентов:

Культура чтения – это культура читательской деятельности: читательские компетенции, отражающие этапы чтения (выбор книг, планирование чтения, понимание информации и пр.). Методическая наука, а вслед за ней и школьная практика ориентированы на знания и умения, обеспечивающие эффективную читательскую деятельность;

Культура читателя связана с личностными особенностями: цель ее формирования – создание культурного поля читательских ориентаций, включающего в себя разнообразные потребности, мотивы, интересы и, главное, ценности и активность читателя, которые проявляются в смысловом, в творческом чтении и обеспечивают не столько сохранение, сколько созидание культурных ценностей. К сожалению, культура читателя в меньшей степени востребована в качестве дидактической единицы.

5. Нам представляется важным выделить личностные показатели культуры читателя, рассмотренные в разных исследованиях (Л. В. Бунова, Н. Н. Светловская, А. П. Примаковский

и др.) и представить их как развивающуюся систему:

- устойчивая потребность в чтении, формируемая в движении от заданной цели, требования извне – к чтению по собственной инициативе;

- усложнение мотивов деятельности: от внешних (идуших от учителя) к внутренним в их разнообразии (духовные, интеллектуальные, познавательные, информационные, эстетические, эмоциональные и пр.);

- устойчивый читательский интерес при широте его направленности: интерес к книге не только как к источнику информации, но и как к собеседнику, к литературному произведению, как неповторимому искусству слова и к самому процессу самостоятельного выбора и чтения книг;

- читательский кругозор: его широта (объем чтения) и упорядоченность (связи между прочитанным);

- высокая требовательность к выбору книг, вкус.

Таким образом, рассмотрение особенностей культуры читателя и культуры чтения позволило нам прийти к следующему пониманию их связи.

Читательская культура – это культура читателя, поддержанная сформированной культурой чтения (читательской деятельности) и проявляющаяся в личностных потребностях, мотивах, интересах, широте кругозора, читательском вкусе, нацеленная на создание собственного культурного поля, обеспечивающего готовность творить мир и самого себя.

6. Множество пересекающихся понятий, описывающих процесс обучения чтению, необходимо систематизировать. Монографическое исследование «Чтение как основа образования» [2] позволило нам уточнить понятие «языковая личность читателя», которое может стать системообразующим фактором,

включенным в определенные педагогикой компоненты содержания образования:

– знания и опыт осуществления известных способов деятельности: читательская компетентность, читательская самостоятельность, культура чтения и пр.;

– опыт творческой деятельности: смысловое чтение, творческое чтение и др.;

– опыт эмоционально-оценочного отношения к действительности: культура читателя, культурное поле читателя.

7. Дальнейшее совершенствование терминологического аппарата науки о чтении возможно при условии сотрудничества представителей разных наук в рамках конференций, создания терминологических справочников и словарей, формирования у молодых исследовате-

лей уважительного отношения к проверенной терминологии, более критичного подхода авторов и читателей к неверному толкованию понятий.

В современной действительности становление личности выходит за четкие рамки системы образования и требует кооперации самых разных социальных практик. Институциональным ядром образования уже становится не образовательная организация, представленная каким-либо учебным заведением и привязанная к какому-то стандарту, а индивидуальная образовательная программа конкретного человека, готового использовать чтение для непрерывного самообразования. Общая теория чтения и специальная наука «метаметодика чтения» должны внести свой вклад в решение этой задачи.

Список источников

1. *Бородина В. А., Бородин С. М.* Словарь-справочник по чтению: практикум. М.: РШБА, 2017. 231 с.

2. *Вьюшкова Л. Н.* Чтение как основа образования: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. 143 с.

3. *Позднеева С. И., Чубыкина О. А.* Метаметодика как основание построения обучающей деятельности [Электронный ресурс] // Научно-педагогическое обозрение. 2020. С. 67–73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metametodika-kak-osnovanie-postroeniya-obuchayuschey-deyatelnosti/viewer> (дата обращения: 26.09.2022).

4. *Реморенко И.* Педагогика длинной воли [Электронный ресурс]. URL: https://vogazeta.ru/articles/2022/2/7/pedagogika/19185-pedagogika_dlinnoy_voli (дата обращения: 26.09.2022).

5. *Светловская Н. Н.* Методика обучения творческому чтению: учебное пособие. М.: Юрайт, 2019. 305 с.

6. *Стефановская Н. А.* Экзистенциальные основы чтения: монография. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2008. 264 с.

7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=430270> (дата обращения: 26.09.2022).

8. Распределенное сознание: Татьяна Черниговская о будущем чтения [Электронный ресурс]. URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/7582-chernigovskaya> (дата обращения: 28.09.2022).

9. Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. Ю. П. Мелентьевой. М.: Наука, 2021. 448 с.

10. *Чушкина С. Е.* О подходах к определению понятия «читательская культура» [Электронный ресурс] // Вестник Башкирского университета. 2015. С. 600–604. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-podhodah-k-opredeleniyu-ponyatiya-chitatelskaya-kultura> (дата обращения: 28.09.2022).

11. Щедровицкий П. Г. Т. Введение в философскую и педагогическую антропологию. Работы 1981–1996 гг. М.: Политическая энциклопедия, 2018. 359 с.

12. Юстинская Г. М., Андреева А. Н. Теоретические основы формирования читательской культуры учащихся [Электронный ресурс] // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна. 2010. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-formirovaniya-chitatelskoy-kultury-uchaschihsya> (дата обращения: 28.09.2022).

Информация об авторе

Л. Н. Вьюшкова – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, l_vjushkova@mail.ru

Information about the author

L. N. Vyushkova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of the English Language, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, l_vjushkova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 21.10.2022; одобрена после рецензирования 26.10.2022; принята к публикации 31.10.2022.

The article was submitted 21.10.2022; approved after reviewing 26.10.2022; accepted for publication 31.10.2022.

Обзорная статья

УДК 372.881.111.22

Особенности работы с аутентичными текстами со студентами вузов неязыковых профилей подготовки

Юлия Юрьевна Хлыстунова¹, Наталья Николаевна Ульянова²

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

²Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии
И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации,
Новосибирск, Россия

Аннотация. Статья посвящена особенностями работы с аутентичными текстами в процессе обучения студентов неязыковых специальностей. Авторы рассматривают проблемы профессионально-ориентированного обучения, а также подчеркивают возрастающую роль иностранного языка в подготовке будущих специалистов, в которой большую значимость играет терминология, сложность усвоения которой состоит в предшествовании дисциплины «Иностранный язык» дисциплинам профессионального цикла. Эта препозиция усложняет формирование понятийного аппарата по специальности на изучаемом иностранном языке.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, иностранный язык, языковая компетенция, процесс обучения, терминология, чтение.

Для цитирования: Хлыстунова Ю. Ю., Ульянова Н. Н. Особенности работы с аутентичными текстами со студентами вузов неязыковых профилей подготовки // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 139–144.

Review article

The features of working with authentic texts with the students at universities of non-linguistic training profiles

Yulia Y. Khlystunova¹, Natalia N. Ulianova²

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

²Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after I. K. Yakovlev Army General of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of the working with authentic texts in the process of teaching students of non-linguistic specialties. The authors analyze the problems of professionally-oriented education, and also emphasize the increasing role of a foreign language in the training of future specialists, where terminology plays a great role, the difficulty of studying this terminology lies in precedence of the subject 'Foreign language' to the major subjects. This precedence complicates the formation of the special vocabulary in the studied foreign language.

Keywords: job-oriented instruction, foreign language, language competence, training process, terminology, reading.

For citation: Khlystunova Yu. Yu., Ulianova N. N. The features of working with authentic texts with the students at universities of non-linguistic training profiles. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 139–144. (In Russ.)

В наше время обучение профессионально-ориентированному иностранному языку считается весьма приоритетным направлением в образовании, что является предпосылкой рассмотрения учебного процесса по-новому. Пред-

ставляется, что обучение иностранному языку на неязыковых факультетах следует проводить как в языковом, так и в коммуникативном планах. Причиной для смены парадигм в обучении иностранному языку на неязыковых факультетах может быть множество: расширение международного сотрудничества, глобализация, конкурентоспособность и многие другие факторы.

Н. В. Яценко отмечает, что «в новых федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования 3++ предусмотрено развитие универсальных компетенций (УК) у бакалавров неязыковых направлений подготовки. Одной из таких компетенций является УК-4: «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(-ых) языке(-ах)»» [10, с. 253]. Таким образом, роль знаний иностранного языка выходит за рамки вуза и становится неотъемлемой его составляющей. Причем во главу угла ставится именно овладение коммуникативной компетентностью, поскольку общение необходимо специалистам любой квалификации, поэтому выпускник неязыкового вуза должен достичь такого уровня владения иностранным языком, при котором он сможет применять его в своей профессиональной деятельности, что напрямую связано с профессиональной компетентностью, под которой понимается «сумма знаний, умений и навыков, усвоенных субъектом и необходимой для его успешной деятельности» [1]. Профессиональная компетентность способствует успешному решению поставленных задач, осуществлению продуктивной деятельности, а также актуализации своих личностных ресурсов. Важным компонентом профессиональной компетентности будущего специалиста является иноязычная коммуникативная компетен-

ция, под которой понимается «способность использования языковых средств для достижения целей коммуникации в профессионально-значимых ситуациях, проявление социально-культурных качеств личности, знание особенностей процесса коммуникации этого общества, проявление адекватного коммуникативного поведения в различных ситуациях профессионального общения» [3, с. 356].

Как отмечает О. Н. Лебедеко, «в процессе обучения иностранному языку в вузе нам представляется особенно важным не только выдать студентам необходимый программный лексико-грамматический материал, но и сформировать у них полезные умения и навыки работы с текстами профессиональной направленности» [5, с. 22].

Особое внимание стоит уделить и тому факту, что в своей будущей профессиональной деятельности способность к общению на иностранном языке (чаще всего устному) является не основным. Однако понимание иноязычных компьютерных программ, аннотирование и реферирование различных текстов, деловая переписка и т. д. требует знаний иностранного языка – владение иноязычной коммуникативной компетентностью.

Иными словами, при подготовке специалистов требуется не только актуализация имеющихся знаний в области изучаемого языка, межкультурной коммуникации, культуры и истории страны изучаемого языка, но и получение специальных (профильных) знаний, умений и навыков для достижения коммуникативных целей в ситуациях профессионального общения, поскольку в своей будущей деятельности специалисту придется столкнуться с большим количеством иноязычной информации и терминологической лексикой. Терминология, а именно адекватное владение ею, позволяет обучающимся понимать

аутентичную литературу по специальности, готовить курсовые проекты и выпускные квалификационные работы, свободно «маневрировать» в интернете, быть конкурентоспособным на современном рынке труда.

Овладение профессионально-ориентированным словарным запасом языка, который содержит в себе основные технические понятия, является приоритетным на современном этапе развития образования и общества в целом, поскольку студентам необходимо не просто овладеть общими знаниями иностранного языка, но и выбрать из них те, которые станут релевантными в перспективе столкновения с иноязычными текстами по специальности. Такой специалист сможет извлекать необходимую информацию и продуцировать ее на иностранном языке.

Чтение специальной, научной и технической литературы, овладение навыками письма и публичной речи (доклады, сообщения и т. п.) являются основополагающими в обучении будущего специалиста, причем особое внимание должно уделяться чтению литературы, где простые научно-популярные тексты, литература по специальности с извлечением необходимой информации дается дозированно, от простого к сложному. Такая предпосылка обусловлена тем, что лексический состав этих текстов неоднороден и может включать в себя как общеупотребительную, так и специальную лексику. Профессиональные термины представляют наибольшую трудность в изучении любого языка в вузе, так как изучение профессиональных дисциплин начинается со старших курсов. Необходимо упомянуть тот факт, что на 1–2 курсах обучения студенты еще не обладают сформированным понятийным профессиональным аппаратом на родном языке, соответственно, возникают трудности при изучении терминов

на иностранном языке. И. А. Пушкарева считает целесообразным сформировать «терминологический словарь-минимум, необходимый для работы с текстами по специальности, с целью понимания и извлечения необходимой информации. Здесь необходимо обратиться к такому признаку термина, как системность <...> следует объяснить необходимость классифицирования понятий и выделения их признаков, при формировании терминологического минимума у обучающихся» [7, с. 188–189].

«Содержание текста, выраженное в теме, ситуации и проблеме, реализуется как в языковом материале, так и в доступности, подразумевающей объем профессиональных знаний, и актуальности, учитывающей специализацию обучающихся и наличие для них развивающего потенциала» [8, с. 76].

В. Ф. Северина считает, что «чтение специальной научной литературы, представляющей профессиональный интерес для будущих специалистов, используется не только в целях извлечения информации и формирования положительной мотивации, но и для обучения профессионально-ориентированной коммуникации, так как новая интересная информация вызывает у студентов потребность высказаться по рассматриваемой проблеме, выразить свою точку зрения, что создает ситуацию естественной коммуникации» [9, с. 792].

Примером могут служить тексты, релевантные тематике занятия и уровню языковой подготовки обучающихся, причем содержание терминологии является облигаторным. Почти каждая тема, даже самая элементарная по содержанию, может и «должна варьироваться и дополняться лексикой по определенной специальности. С одной стороны, это позволяет повторить ранее изученный материал и закрепить его, с другой – способствует восприятию новой лексики, как языковой, так и спе-

циальной. Подобные тексты не должны содержать в себе более 30–40 % новой лексики или грамматических конструкций. На начальном этапе рекомендуется преподносить материал не только в звуковом оформлении, но и визуально. Одним из способов акцентирования внимания студентов на специальной лексике является так называемое графическое оформление текстов. Под этим понимается разделение материала на две части» [6], т. е. с одной стороны располагается сам текст с выделенными в нем необходимыми словами и выражениями, а с другой – сами слова и их перевод. Это помогает выделить слова, на которые стоит обратить внимание, распознать их значение, что способствует их запоминанию.

Главная задача упражнений – закрепить терминологические единицы в речи обучающихся, поэтому при работе с текстом важно включать проработку лексических и грамматических особенностей на основе коммуникативных упражнений (выделение смысловых опор в тексте, деление текста на смысловые части, построение собственного высказывания и понимание высказывания других).

Современные иностранные издательства предлагают широкий спектр учебных материалов, которые способствуют отработке профессиональных лексических единиц на основе различных заданий, таких как соотнесение, кроссворды, запоминание артикля, синонимический/антонимический ряды, управление глаголов, сложные слова, элементы заданий на развитие критического мышления, работа с кейсами, ролевые игры и др. Представляется, что подобного рода задания формируют минимальный профессиональный вокабуляр. Примерами упражнений для работы с профессиональными текстами могут быть следующие:

– упражнения на обратный перевод;

– упражнения с вопросами, требующими ответа согласно содержанию текста;

– упражнения, предполагающие обсуждение содержания;

– упражнения, направленные на оценочные суждения о прочитанном, выводы и обобщения;

– упражнения на поиск эквивалентов, синонимом, антонимов и т. д.

Постепенно возможен переход от заданий к действию студента от собственного лица. В дальнейшем процесс изучения лексического материала выводится на коммуникативный уровень, включающий в себя метод проектов и игровое обучение (проведение на занятиях дискуссий, викторин, ролевых, деловых и ситуативных игр, круглых столов) хотя бы на уровне уже имеющихся языковых знаний и умений.

Подобная методика является весьма эффективной, так как она позволяет студентам не только воспринимать информацию, но и перерабатывать ее, что способствует дальнейшим монологическим высказываниям и ведению диалогов на языке, включая использование терминов по специальности. Переход от простых текстов к более сложным с изменением количества лексики должен быть постепенным, чтобы обучающиеся имели возможность запоминать материал и на его основе изучать новый [6].

Е. П. Лапченко отмечает, что «если аутентичные материалы, используемые при обучении иностранному языку, связаны с тематикой направления и профиля подготовки, то мотивация студентов к изучению иностранного языка возрастает» [4, с. 96].

Таким образом, основой формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста является не только языковой материал в посредничестве со специальной терминологией и видами речевой деятельности, но и предметный

материал, а также моделируемые профессиональные процессы иноязычной речевой деятельности.

«Для обучения иностранному языку студентов, для которых иностранный язык не является их будущей профессией, но в будущей профессиональной деятельности будет для них важен, нужны целенаправленные технологии, <...> которые должны учитывать мотивацию студентов, возрастные и психологические составляющие личности, организацию самостоятельной деятельности студентов, развитие их творческих способностей» [2, с. 294].

Подводя итог вышесказанному, следует обратить внимание на особенности формирования навыков работы

с аутентичными текстами на неязыковых специальностях. Априорным фактором следует считать навык работы / вычленение / опознавание терминов в процессе чтения. Именно терминология, принадлежащая конкретной отрасли знания, является средством реализации профессионально-коммуникативной личности, а также неким индикатором ее профессиональной компетенции. Освоение специальной терминологии, а впоследствии и всего понятийного аппарата будущей профессиональной деятельности предоставляет студентам широкие возможности практического использования языка в качестве средства достижения профессионально значимых целей.

Список источников

1. *Акимова А. П.* О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров // *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы: сборник статей.* Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1973. Вып. 1. С. 37–44.
2. *Артамонова Г. В.* Проблемы в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета.* 2015. № 3-2 (33-2). С. 289–294. DOI: 10.18323/2073-5073-2015-3-289-294
3. *Закирова Е. С.* Роль отраслевой терминологии в формировании профессиональной коммуникативной компетенции специалиста // *Известия московского государственного технического университета МАМИ.* 2012. № 1 (13). С. 352–361.
4. *Лапченко Е. П.* Использование аутентичных текстов при оценке качества освоения программы «Иностранный язык» в неязыковых вузах // *Современные исследования в гуманитарных и естественнонаучных отраслях: сборник научных статей.* М.: Перо, 2021. С. 90–96.
5. *Лебедево О. Н.* Особенности работы с профессионально-ориентированными текстами при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // *Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ.* 2020. № 4 (23). С. 22–28.
6. *Потемина Т. А., Тамбовкина Т. Ю.* Немецкий язык: от простого к сложному. Калининград: Янтарный сказ, 1999. 256 с.
7. *Пушкарева И. А.* Обучение терминологии на занятиях по иностранному языку // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России.* 2017. № 3 (75). С. 188–190.
8. *Пушкарева И. А.* Педагогические условия организации работы с профессионально ориентированным текстом в процессе обучения иностранному языку // *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки.* 2021. Т. 18, № 1. С. 71–86. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2021.1.6
9. *Северина В. Ф.* Обучение студентов неязыкового вуза работе с профессионально-ориентированными текстами // *Современные научные исследования и разработки.* 2018. № 10 (27). С. 791–796.
10. *Яценко Н. В., Кириллова А. В., Усатова И. Ю.* Подготовка студентов неязыковых направлений к профессиональному общению на английском языке в соответствии с новыми образовательными стандартами // *Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков: сбор-*

ник материалов VII Международной научной конференции, посвященной 70-летию профессора Юрия Ивановича Горбунова (Тольятти, 13–14 мая 2021 г.). Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2021. С. 253–264.

Информация об авторах

Ю. Ю. Хлыстунова – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романо-германской филологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, pivovarova-julia@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3306-3211>

Н. Н. Ульянова – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры перевода и переводоведения, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск, Россия, natascha297@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7331-1748>

Information about the authors

Yu. Yu. Khlystunova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Romance and Germanic Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, pivovarova-julia@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3306-3211>

N. N. Ulianova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, 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, Novosibirsk, Russia, natascha297@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7331-1748>

Статья поступила в редакцию 21.10.2022; одобрена после рецензирования 26.10.2022; принята к публикации 31.10.2022.

The article was submitted 21.10.2022; approved after reviewing 26.10.2022; accepted for publication 31.10.2022.

Научная статья

УДК 378

Дипломатический этикет в обучении студентов-международников иностранным языкам

*Елизавета Андреевна Ревкова*¹

¹Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

Аннотация. В статье раскрывается актуальность овладения дипломатическим этикетом студентами-международниками на занятиях по иностранному языку. Методами исследования являются систематизация и обобщение положений научной литературы по проблеме исследования, а также анализ собственного опыта автора преподавания иностранного языка студентам-международникам в вузе. Автор акцентирует внимание на особенностях применения правил этикета делового общения, употребления политически корректной лексики, связанной с проблемами здоровья, национальной принадлежности и профессиональной деятельности. Подчеркивается значимость формирования навыков ведения международных переговоров и деловой переписки.

Ключевые слова: дипломатический этикет, политически корректная лексика, студенты-международники, иностранные языки.

Для цитирования: Ревкова Е. А. Дипломатический этикет в обучении студентов-международников иностранным языкам // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 145–150.

Original article

Diplomatic etiquette in teaching foreign languages to international relations students

*Elizaveta A. Revkova*¹

¹Ryazan State University named after S. A. Yesenin, Ryazan, Russia

Abstract. The article reveals the relevance of mastering diplomatic etiquette by international relations students in foreign language classes. The research methods include systematization and generalization of scientific literature provisions on the research problem, and the analysis of the author's own experience of teaching a foreign language to international relations students at the university. The author focuses on the peculiarities of applying the rules of business communication etiquette, the use of politically correct vocabulary related to health problems, nationality and professional activity. The article emphasizes the importance of the development such skills as conducting international negotiations and business correspondence.

Keywords: diplomatic etiquette, politically correct vocabulary, international relations students, foreign languages.

For citation: Revkova E. A. Diplomatic etiquette in teaching foreign languages to international relations students. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 145–150. (In Russ.)

К настоящему времени на основе многовековых традиций во многих государствах сложились нормы международного общения, которые составляют

современный дипломатический этикет и прокол. На специфику применения церемониала оказали формы межличностной коммуникации, правила пове-

дения, обычаи, которые складывались в различных странах на протяжении многих лет.

В современном мире дипломатический этикет не утратил своего значения, поскольку соблюдение общепризнанных норм поведения помогает достичь необходимого взаимопонимания, уважения, доброжелательства между государствами-партнерами. Пренебрежение этими особенностями межкультурной коммуникации может быть расценено как преднамеренное оскорбление, даже если это было сделано без враждебных намерений, а из-за незнания соответствующих норм. Именно поэтому при обучении студентов-международников иностранным языкам важно уделять внимание своеобразию дипломатического этикета.

Для глубокого понимания специфики общения будущих специалистов в области международных отношений с зарубежными коллегами прежде всего необходимо уделить время изучению культурных различий. Р. Д. Льюис предлагает классификацию деловых культур, описывая поведенческие особенности представителей различных стран [10]. Будущим дипломатам нужно быть готовым к сложным ситуациям, которые могут возникнуть во время переговоров с другой стороной. Несмотря на то, что современные встречи на уровне глав государств стали довольно обыденными, во многих странах с монархической формой правления визиты происходят в торжественной обстановке [7]. Немаловажным для студентов-международников становится знание дипломатического этикета, который является одним из основных принципов современной жизни, обеспечивающий нормальные отношения между людьми, а также помогает избежать конфликтных ситуаций [2]. С. Л. Пайк и Д. С. Кинси в своей работе описывают своеобразность коммуникации в международных отношениях, уделяя внимание реальным

ситуациям в дипломатической практике [11]. Л. П. Костикова описывает аспекты формирования профессиональной идентичности будущих специалистов в цифровой образовательной среде вуза [6], что стало особенно актуальным во время пандемии коронавируса. Много современных исследований посвящено профессиональной подготовке студентов международного профиля: Е. В. Воєвода раскрывает особенности формирования готовности к межкультурной коммуникации [1], а В. В. Карпов акцентирует внимание на обучении будущих работников в области международных отношений в России [5]. Ряд работ определяют роль дипломатического этикета и протокола в профессиональной деятельности специалиста-международника [3], формировании навыков письменной речи у студентов международного профиля [8]. Взаимосвязанное развитие межкультурной компетенции и «мягких навыков» с помощью заданий по обучению иностранному языку в университете раскрывают в своих научных работах Е. В. Борзова и М. А. Шеманаева [9], О. В. Заславская и А. С. Малафий [4]. Все эти исследования показывают актуальность обучения студентов-международников дипломатическому этикету на занятиях по иностранным языкам.

Правила этикета делового общения. Во время проведения деловых переговоров с зарубежными коллегами важно не забывать о правилах этикета. Приветствуя мужчину рукопожатием, не стоит держать другую руку в кармане. Дамам при встрече можно галантно поцеловать руку. Необходимо также не забывать об основах вежливости. Например, во Франции в любом разговоре можно услышать такие выражения, как “s’il vous plait” (пожалуйста), “merci” (спасибо), “pardon” (извините).

Политически корректная лексика. Применение политически корректной лексики выражается в стремлении найти новые пути передачи явлений,

связанных с оскорблением чувств, достоинства человека из-за расовой принадлежности, состояния здоровья, профессии, пола, социального статуса. Будущим специалистам в области международных отношений следует обладать навыком подбора на иностранном языке политически нейтральной языковой единицы, т. е. эвфемизма, взамен невежливому высказыванию.

На сегодняшний день в европейской

культуре не принято обращать внимание на физические недостатки людей, в то же время важно выделять, что инвалиды – это такие же, как все, люди. Но слово «инвалид» считается некорректным, его рекомендуется заменить на нейтральный термин “disabled person”. В таблице 1 на русском и английском языках приведены другие примеры политически корректной лексики, связанной с проблемами здоровья.

Таблица 1

Английская политкорректная лексика, связанная с проблемами здоровья, с переводом на русский язык

Политически корректное слово (словосочетание)	Перевод политкорректного слова (словосочетания) на русский язык	Слово (словосочетание), считающееся некорректным	Перевод некорректного слова (словосочетания) на русский язык
disabled person	Человек с ограниченными возможностями здоровья	invalid	инвалид
hair disadvantaged	страдающий недостатком волос	bald	лысый
hearing impaired	слабослышащий	deaf	глухой
speech impaired	лишенный речи	dumb	немой
visually challenged	лишенный зрения	blind	слепой
full-figured, big-boned	полный	fat	жирный, толстый

На политическую корректность языка оказывает влияние борьба против расизма и сексизма. Например, назвать человека «негром» считается невежливым. Такие слова, как “black” / “negro-coloured”

лучше заменить на “Afro-American”. Другие примеры политкорректных слов, обозначающие национальную принадлежность, указаны в таблице 2.

Таблица 2

Английская политкорректная лексика, обозначающая национальную принадлежность, с переводом на русский язык

Политически корректное слово (словосочетание)	Перевод политкорректного слова (словосочетания) на русский язык	Слово (словосочетание), считающееся некорректным	Перевод некорректного слова (словосочетания) на русский язык
African American (Afro-American)	афроамериканец, афроамериканка	Black, negro-coloured	негр
Asian	человек с восточными корнями	Oriental	азиат
Jewish person	еврей	Jew	еврей

В XXI веке женщины имеют равные права с мужчинами, в частности в профессиональной деятельности. Слова, в состав которых входят суффиксы “man”

и “ess”, определяющие половую принадлежность, заменяются нейтральными лексическими единицами (табл. 3).

Таблица 3

**Английская политкорректная лексика, обозначающая профессии,
с переводом на русский язык**

Политически корректное слово (словосочетание)	Слово (словосочетание), считающееся некорректным	Перевод слова (словосочетания) на русский язык
chairperson	chairman	председатель
spokesperson	spokesman	делегат
flight attendant	stewardess	стюардесса
camera operator	cameraman	оператор
headteacher	headmistress	директор
police officer	policeman	полицейский

Более того, в устной и письменной английской речи вместо личных местоимений “he” и “she” в отношении неопределенных местоимений рекомендуется использовать гендерно-нейтральное “they”, поскольку оно не акцентирует внимание на поле человека.

Деловая корреспонденция. Обучение навыкам деловой корреспонденции занимает важное место в обучении студентов-международников иностранным языкам. Стилль служебной переписки зависит от языка и традиций различных стран, но также существуют общие

международные правила, которые необходимо учитывать при ведении деловой переписки. Отправитель письма должен обратить внимание на правильность написания фамилии адресата и его титулования, а также придерживаться форм вежливости, поскольку пренебрежение норм этикета может быть понято как недостаточное проявление уважения. В таблице 4 приведено сравнение форм дипломатической корреспонденции в США, Великобритании и Франции в официальной переписке между министрами иностранных дел.

Таблица 4

Сравнение форм дипломатической корреспонденции

	США	Великобритания	Франция
Обращение	Превосходительство (<i>Excellency</i>)	Ваше Превосходительство (<i>Your Excellency</i>)	Господин Министр (<i>Monsieur le Ministre</i>)
Титулование и устное обращение	Вы или Ваше Превосходительство (<i>You или Your Excellency</i>)	Вы или Ваше Превосходительство (<i>You или Your Excellency</i>)	Вы (<i>Vous</i>)
Комплимент	Примите, Ваше Превосходительство (вновь) уверения в моем самом высоком уважении (<i>Accept, Excellency, the (renewed) assurance of my highest consideration</i>)	Имею честь быть с величайшим уважением Вашего Превосходительства покорный слуга (<i>I have the honour to be with the high consideration your Excellency's obedient Servant</i>)	Прошу принять, Господин Министр, уверения в моем весьма высоком уважении (<i>Je vous prie d'agr�eer, Monsieur le Ministre, les assurances de ma tr�es haute consid�eration</i>)

При переписке с высокопоставленными чиновниками из восточных стран, форма обращения включает «Превосходительство... Вы», поскольку их титулы не имеют эквивалентов в западных государствах.

Таким образом, на занятиях по иностранному языку со студентами-международниками целесообразно исполь-

зовать задания по дипломатическому этикету. Будущие специалисты не только развивают коммуникативную компетенцию, но и изучают профессиональные термины, культурные особенности представителей других стран, специфику межгосударственного взаимодействия.

Список источников

1. *Воевода Е. В.* Профессиональная подготовка студентов международного профиля к межкультурной коммуникации: лингвосоциокультурные и психологические аспекты. М.: Перспектива, 2019. 198 с.
2. *Вуд Дж., Серре Ж.* Дипломатический церемониал и протокол / пер. с англ. Ю. П. Клюкина, В. В. Пастоева, Г. И. Фомина. М.: Международные отношения, 2019. 384 с.
3. *Желнакова В. А., Петрова В. А.* Роль дипломатического этикета и протокола в профессиональной деятельности специалиста-международника // Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2022: сборник трудов V Международного научно-технического форума (Рязань, 2–4 марта 2022 г.): в 10 т. / под общ. ред. О. В. Миловорова. Рязань: Рязанский государственный радиотехнический университет, 2022. Т. 9. С. 157–161.
4. *Заславская О. В., Малафий А. С.* Формирование «мягких навыков» в образовательном процессе вуза как фактор развития конкурентоспособности молодого специалиста // Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 115–126. DOI: 10.32744/pse.2021.3.8
5. *Карпов В. В.* Особенности профессиональной подготовки студентов-международников в России // Современное педагогическое образование. 2019. № 9. С. 201–205.
6. *Костикова Л. П.* Формирование профессиональной идентичности будущих специалистов в цифровой образовательной среде вуза // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2021. Т. 10, № 6. С. 62–66. DOI: 10.12737/2587-9103-2021-10-6-62-66
7. *Астахов Е. М., Барский К. М., Бобров А. К.* и др. Протокол и этикет в дипломатической деятельности зарубежных стран: коллективная монография / под ред. А. В. Торкунова, А. Н. Панова. М.: МГИМО, 2022. 280 с.
8. *Ревкова Е. А., Смирнова Ю. А., Трофимова Е. А.* Формирование навыков письменной речи студентов-международников: деловая корреспонденция // Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе: материалы Всероссийской научно-методической конференции (Рязань, 21 февраля 2022 г.) / под ред. О. В. Захарченко, А. В. Соловьевой. Рязань: Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище им. генерала армии В. Ф. Маргелова, 2022. С. 254–259.
9. *Borzova E. V., Shemanaeva M. A.* Interconnected Development of Intercultural Competence and Soft Skills Through Tasks in Foreign Language Education at a University // Perspectives of Science and Education. 2022. № 4 (58). P. 307–319. DOI: 10.32744/pse.2022.4.18
10. *Lewis R. D.* When Cultures Collide: Leading Across Cultures. A Major New Edition of the Global Guide. Boston; London: Nicholas Brealey International, 2010. 625 p.
11. *Pike S. L., Kinsey D. F.* Diplomatic Identity and Communication: Using Q Methodology to Assess Subjective Perceptions of Diplomatic Practitioners // Place Branding and Public Diplomacy. 2021. P. 1–10. DOI: 10.1057/s41254-021-00226-2

Информация об авторе

Е. А. Ревкова – преподаватель кафедры иностранных языков, Институт истории, философии и политических наук, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Рязань, Россия, earevkova947@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4864-6842>

Information about the author

E. A. Revkova – Lecturer of the Department of the Foreign Languages, Institute of History, Philosophy and Political Sciences, Ryazan State University named after S. A. Yesenin, Ryazan, Russia, earevkova947@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4864-6842>

Статья поступила в редакцию 25.10.2022; одобрена после рецензирования 03.11.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted 25.10.2022; approved after reviewing 03.11.2022; accepted for publication 10.11.2022.

Методическая статья

УДК 372.881

Развитие творческого мышления на нетрадиционных уроках английского языка

*Анастасия Сергеевна Маркова*¹

¹Средняя школа № 3, Смоленск, Россия

Аннотация. Статья посвящена способам развития творческого мышления учащихся на нетрадиционных уроках английского языка. В ней обоснована актуальность темы, связанная с современными реалиями, развитием технологий и повышенной конкуренцией в различных сферах. Проанализированы виды нетрадиционных уроков для разных возрастных категорий обучающихся. Выводы сделаны на основе анализа личного опыта автора и опроса, проведенного среди учителей английского языка. Названы достоинства и возможные недостатки нетрадиционного урока.

Ключевые слова: творческое мышление, нетрадиционный урок, иностранный язык, воображение, мотивация, цель обучения английскому языку.

Для цитирования: Маркова А. С. Развитие творческого мышления на нетрадиционных уроках английского языка // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 151–156.

Methodical article

The development of creative thinking at non-traditional English lessons

*Anastasia S. Markova*¹

¹Secondary School No. 3, Smolensk, Russia

Abstract. The article is devoted to the ways of developing creative thinking of schoolchildren at non-traditional English lessons; the importance of the topic under discussion is connected with modern realities, the development of technology and increased competitiveness in different spheres. The article analyzes the types of non-traditional lessons for different age categories of students; epy conclusions are based on the author's personal experience of conducting non-traditional lessons and on the survey among English teachers. The advantages and possible disadvantages of a non-traditional lesson are named.

Keywords: creative thinking, non-traditional lesson, foreign language, imagination, motivation, objective of teaching English.

For citation: Markova A. S. The development of creative thinking at non-traditional English lessons. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 151–156. (In Russ.)

В XXI веке, который по праву считается веком развитых технологий, инноваций в различных сферах социальной жизни и активной межкультурной коммуникации, очень важно иметь творческое мышление, применять креативные подходы для решения проблемных си-

туаций. Перечисленные навыки и умения целесообразно формировать еще в школе.

Мы считаем, что уроки иностранного языка в целом и английского языка в частности, по сравнению с другими дисциплинами, дают больше свободы

выбора форм и методов работы, а также больше возможностей для проведения нетрадиционных уроков, так как использование иностранного языка само по себе является своеобразной творческой деятельностью. Так, обучающиеся открывают для себя «окно» в новую реальность, знакомясь с прежде неизвестной языковой и культурной картиной мира, расширяют свой кругозор. Кроме того, нетрадиционный урок позволяет использовать и развивать креативное мышление, проявлять творческие способности, тем самым не потерять интерес к изучению иностранного языка, т. е. поддерживать мотивацию.

Развитие творческого мышления и творческих способностей у обучаемых – важнейшая цель обучения и, соответственно, одна из главных задач учителя, так как этот процесс влияет на все этапы формирования личности, побуждает к самовыражению и инициативности. Эта проблема особенно актуальна сегодня, т. к. активное развитие интернета побуждает современных школьников искать уже готовые ответы и решения, не стараясь применить творческое мышление и креативность. Нетрадиционный урок помогает сохранить и повысить мотивацию, интерес к языку и избавиться от частых проблем, таких как боязнь неверного ответа, языковой и психологический барьер. Нетрадиционный урок иностранного языка – одна из основных возможностей реализации поставленных задач. Современные технологии дают учителям больше свободы для воплощения идей проведения нетрадиционных форм уроков иностранного языка. Например, использование проектора для показа слайдовой презентации или видеоматериалов значительно увеличит интерес и результаты учащихся. Раздаточный материал в виде карточек с заданиями также разнообразит образовательный процесс.

Прежде всего, стоит обратиться к определению творческого мышления.

Согласно Я. Н. Пономареву, «творческое мышление – это мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи». Таким образом, творческое мышление направлено на создание новых идей [1].

Для полного понимания роли нетрадиционного урока в развитии творческого мышления на уроке иностранного языка стоит привести несколько определений этого явления.

И. П. Подласый дает следующее определение: «Нетрадиционный урок – это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную (не установленную) структуру» [2, с. 233].

Ю. А. Ерофеева считает, что такому типу урока свойственна огромная изменчивость структуры, в его основе заложены творчество, импровизация, а самое главное взаимодействие ученика и преподавателя при их общем интересе в совместной творческой деятельности и в том, что обучающийся в определенных условиях является уже не только объектом, но и субъектом процесса обучения [3, с. 140–145].

Т. Г. Юсупова рассматривает нетрадиционный урок иностранного языка как одну из главных организационных форм обучения, которая содействует формированию постоянного интереса к обучению и развитию творческих способностей учащихся [4, с. 83–85].

Эти определения подтверждают развитие творческого мышления в ходе подобных уроков, так как нетрадиционный урок имеет не установленную структуру, предполагает импровизацию, умение быстро и креативно найти решение или выход из любой поставленной ситуации, является способом творческого самовыражения [5]. Чаще всего, за исключением защиты заранее подготовленных проектов, учащиеся не имеют четкого плана, сценария, а под-

бирают варианты ответа, решения для поставленных ситуаций на ходу.

Анализируя многообразие возможностей и идей педагогов, можно выделить несколько десятков видов нетрадиционных уроков: деловые, ролевые игры, дискуссии, конкурсы, театрализованные постановки, спектакли, урок-экскурсия, викторина, квест, урок, посвященный определенному празднику, защита проектов, круглый стол, интегрированный урок, интернет-урок, урок-соревнование, КВН и т. д. [6].

Рассмотрим подробнее некоторые типы нетрадиционных уроков. К уроку-КВН учащиеся могут подготовиться заранее. В ходе уроков такого типа можно придерживаться правил настоящей игры: приветствие (*greeting*), разминка (*warming-up*), конкурс капитанов (*competition of captains*), музыкальный конкурс (*musical competition*), а можно составить свой план. Каждая команда выбирает капитанов, придумывает название, девиз, эмблему. На заключительном этапе подводятся итоги, вручаются призы, выставляются оценки.

Урок-экскурсия предполагает разработку экскурсионного маршрута по городу, монолог «экскурсодов», а также неподготовленные диалоги. По итогам подобного нетрадиционного урока уместно предложить выполнить викторину [8].

Вручение сертификатов на заключительном этапе нетрадиционных уроков придаст дополнительную мотивацию и увлеченность. Вышеописанные виды уроков предполагают частичную подготовку заранее, что развивает творческое мышление не менее, чем спонтанность и импровизация. В ходе подготовки учащиеся имеют все условия для творчества.

Все виды и формы нетрадиционных уроков имеют общие цели: повышение эффективности образовательного процесса, обогащение новыми знаниями

путем выхода за рамки УМК, дополнительная мотивация учащихся, развитие творческого мышления, разнообразие учебной деятельности, формирование благоприятного психологического климата в классе, совершенствование навыков коммуникации на иностранном языке [9].

В ходе уроков создаются специальные ситуации, которые побуждают учащихся использовать в первую очередь иностранный язык, а также свое воображение и кругозор. В каждом из названных видов нетрадиционных уроков учащиеся имеют свои роли. Как правило, на таких уроках никто не остается в стороне, а учителю важно обеспечить комфортную языковую и психологическую среду для вовлечения и раскрытия творческого потенциала даже самых застенчивых учащихся.

Важным фактором в подготовке нетрадиционного урока является учет возрастных особенностей обучаемых. Так, в начальной школе важной и полезной формой проведения урока является игра. Для средней и старшей школы целесообразнее организовать квест, дискуссию или деловую игру. В ходе названных форм организации деятельности обучаемым придется применить творческое мышление для поиска решений поставленных задач, формирования и высказывания своего мнения на иностранном языке или для организации плодотворной работы в команде.

Таким образом, нетрадиционные уроки иностранного языка позволяют стимулировать творческое мышление и творческую деятельность школьников, поднять уровень качества усвоения изучаемого материала, формировать навыки работы в группе, раскрывать индивидуальные способности каждого ученика, развивать доверительные отношения преподавателя с учениками, формировать навыки работы учащихся с дополнительными источниками, мо-

тивировать интерес учеников к английскому языку [10, с. 176].

О важности креативного мышления говорит и президент РФ, В. В. Путин. Он подчеркивает, что люди, обладающие такими навыками, получают абсолютные конкурентные преимущества [7].

Стоит отметить, что не следует слишком часто проводить нетрадиционные уроки, так как они могут потерять свою ценность и необычность, таким образом, достичь поставленных целей будет сложнее. По нашему мнению, определять частотность проведения нетрадиционных уроков стоит, прислушавшись к мнению авторов используемого УМК, а также исходя из возможностей конкретного класса.

Проведя опрос среди учителей иностранных языков МБОУ «Средняя школа № 3» г. Смоленска, нам удалось выяснить, что нетрадиционные уроки реализуются, но не так часто, как хотелось бы и педагогам, и обучающимся. По причине большого объема материалов УМК, нехватке «свободных» уроков и времени на подготовку мероприятий учителя не так часто имеют возможность для развития творческого мышления учащихся названным путем. Таким образом, нетрадиционные уроки проводятся в преддверии важных праздников и событий, например, на Рождество. Чаще всего, формы предполагают урок-игру, урок-квест, викторину или же урок-защиту проектов.

В МБОУ «Средняя школа № 3» г. Смоленска проводится ежегодная неделя иностранных языков, в ходе которой педагоги посещают нетрадиционные уроки друг друга, черпая идеи для развития творческого мышления учащихся. Мы считаем, что подобная практика оказывает положительное воздействие на качество работы учителей иностранного языка, так как переняв опыт коллег и добавив что-то свое можно получить совершенно новый, инте-

ресный и продуктивный нетрадиционный урок.

Стоит отметить, что в виды нетрадиционных уроков включается защита проектов. Метод проектов становится все более популярным. Во многих современных учебных пособиях предлагается выполнить проект после завершения изучения практически каждой из тем. Такая практика позволяет применить полученные знания, а деятельность, выполняемая при подготовке проекта, направлена на творческое мышление и личность учащегося.

Стоит добавить, что урок-защита проектов вводится уже в начальной школе. Таким образом, учащиеся четвертого класса выполняют проект на тему

«Моя семья», развивая творческое мышление путем составления семейного дерева, оформления проекта, обрисовки дерева, размещения фотографий или надписей, написания рассказа про свою семью, а затем защиты проектов перед одноклассниками. В ходе наблюдения мы пришли к выводу, что большая часть младших школьников активно работает во время подобных уроков – увеличивается активность обучающихся даже со слабым уровнем языковой подготовки.

Исходя из нашего опыта, самой удачной формой нетрадиционного урока оказался квест, проведенный на уроке английского языка с восьмым классом. Учащимся было предложено путешествие по Великобритании. Выполняя задания из разделов «Грамматика», «Лексика», «Устная речь» и «Страноведение» на каждой из «остановок» школьники открывали новые места, города, достопримечательности страны, узнавая интересные факты. По словам учащихся, они как будто побывали в Великобритании, но для этого им пришлось задействовать свое творческое мышление. В ходе квеста участники были разделены на две команды путем

жеребьевки. Соревновательный момент давал еще больше мотивации, заинтересованности и воли к победе. Учащиеся пытались найти неординарные способы прохождения станций, предлагая креативные идеи.

Еще одним из удачных опытов проведения нетрадиционных уроков стал урок-викторина по фильму «Королева». Урок был проведен для учащихся девятого класса. В качестве домашнего задания для подготовки к уроку им было предложено посмотреть вышеупомянутый фильм. На уроке учащиеся были разделены на команды. Каждая команда проходила несколько станций, связанных с сюжетом фильма. Задания на станциях были направлены на развитие языковых навыков, четырех видов речевой деятельности и развитие творческого мышления. Школьники собирали картинки в хронологическом порядке, подбирали дефиниции к лексике из фильма, соотносили начало, конец реплик и говорящего, отвечали на вопросы по содержанию фильма и писали свои отзывы о нем. Единственной сложностью оказалось ограничение по времени, так как нужно было уложиться в рамки урока. Тем не менее подростки, вдохновленные просмотром фильма, быстро и творчески выполняли поставленные задачи, помня про соревновательный момент.

Кроме того, был проведен нетрадиционный урок, посвященный Дню матери. В начале урока учащимся девятого класса предлагалось угадать тему, посмотрев на экран, а затем описать свою маму, ее ценность и значимость. После учащиеся изучили высказывания известных личностей о матерях. Далее им было предложено посмотреть видео – историю праздника в разных

странах, затем ответить на вопросы. После расширения страноведческих знаний учащиеся получили раздаточный материал – разрезанные на части поздравления. Работая в парах, они собирали части предложения так, чтобы получилось цельное поздравление. После работы с раздаточным материалом учащимся вновь было предложено посмотреть на экран, где располагалось несколько картинок. Используя творческое мышление и фантазию, учащиеся должны были составить рассказ по картинкам в хронологическом порядке по теме занятия. Прослушав их варианты, был представлен текст, также соответствующий картинкам. Работа с текстом и его обсуждение стали последним этапом этого нетрадиционного урока. В ходе урока наблюдалось развитие творческого мышления, а также практически всех видов речевой деятельности.

Путем использования различных рефлексивных приемов мы определили, что не только младшим школьникам, но и ученикам среднего и старшего звена интересна подобная форма проведения занятий – 96 % опрошенных учеников выразили положительное мнение по итогам нетрадиционных уроков.

Таким образом, нетрадиционный урок английского языка играет особую роль в развитии творческого мышления обучающихся. Такая форма проведения занятий имеет много достоинств: повышает мотивацию к изучению английского языка и уверенность в своих силах и знаниях, вовлекает в творческий процесс, приобретаются и закрепляются навыки работы в команде. Но, безусловно, подобные уроки требуют дополнительной подготовки как со стороны учителя, так и со стороны учеников.

Список источников

1. Пономарев Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 296 с.
2. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие для вузов. М.: ВЛАДОС-Пресс, 2004. 365 с.

3. *Ерофеева Ю. А.* Нетрадиционные формы проведения уроков китайского языка в начальной школе. Челябинск: Вестник Челябинского государственного университета, 2012. 187 с.

4. *Юсупова Т. Г.* Нетрадиционный урок в системе обучения иностранному языку в начальной школе // Ежемесячный научно-методический журнал. 2014. № 1. С. 83–85.

5. *Дементьева С. Ю.* Развитие креативного мышления школьников на уроках и во внеурочной деятельности [Электронный ресурс]. URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/421404-metodicheskoe-posobie-razvitie-kreativnogo-my> (дата обращения: 22.10.2022).

6. *Шыркавец С. И.* Нетрадиционные формы и методы проведения уроков [Электронный ресурс]. URL: <https://subochi.schools.by/pages/netraditsionnye-formy-i-metody-provedeniya-urokov> (дата обращения: 22.10.2022).

7. Путин заявил о важности soft skills [Электронный ресурс]. URL: <https://info.sibnet.ru/article/527316/?ysclid=I915hzyazw363446114> (дата обращения: 23.10.2022).

8. *Серкова Е. А.* Методический материал по теме «Нестандартные уроки английского языка» [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/files/mietodichieskii-matierial-po-tiemie-niestandartnyi.html?ysclid=laiqlsmit8399389828> (дата обращения: 16.11.2022).

9. *Шамрова О. С.* Развитие креативного мышления и творческих способностей учащихся на уроках английского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/692557?ysclid=I9kc61rkuh970889223> (дата обращения: 21.10.2022).

10. *Коньшева А. В.* Современные методы обучения английскому языку. Минск: ТетраСистемс, 2004. 176 с.

Информация об авторе

А. С. Маркова – учитель английского языка, Средняя школа № 3, Смоленск, Россия, asya2300@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3559-5238>

Information about the author

A. S. Markova – English Teacher, Secondary School No. 3, Smolensk, Russia, asya2300@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3559-5238>

Статья поступила в редакцию 24.10.2022; одобрена после рецензирования 26.11.2022; принята к публикации 28.11.2022.

The article was submitted 24.10.2022; approved after reviewing 26.11.2022; accepted for publication 28.11.2022.

Методическая статья

УДК 372.881.111.1

Критериальная система оценивания образовательных результатов по английскому языку в школьном обучении

Лариса Александровна Гейнце¹

¹Газпром школа, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «критериальное оценивание», представленное как в отечественной науке, и так и в зарубежной (изучая исследовательские школы Канады, США, Великобритании) в контексте оценивания метапредметных образовательных результатов в школьном обучении. На основании полученных данных автором были разработаны индивидуальная образовательная программа для учащегося как эффективный ресурс для осуществления формирующего оценивания и контрольно-измерительные материалы для проведения констатирующего (итогового) оценивания.

Ключевые слова: критериальное оценивание, ФГОС, формирующее оценивание, констатирующее оценивание, индивидуальная образовательная программа, метапредметные образовательные результаты, индивидуальный стиль учебной деятельности.

Для цитирования: Гейнце Л. А. Критериальная система оценивания образовательных результатов по английскому языку в школьном обучении // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 157–167.

Methodical article

Criteria-based system for assessing educational results in English in school education

Larisa A. Geintse¹

¹Gazprom School, Moscow, Russia

Abstract. The article considered the concept of “criteria-based assessment”, presented both in domestic science and in foreign (studying research schools in Canada, the USA, Great Britain) in the context of assessing meta-subject educational results in school education. Based on the data obtained, the author developed an individual educational program for the student as an effective resource for the implementation of formative assessment and control and measuring materials for the final assessment.

Keywords: criteria-based assessment, Federal State Educational Standard, formative assessment, final assessment, individual educational program, meta-subject educational results, individual style of learning activity.

For citation: Geintse L. A. Criteria-based system for assessing educational results in English in school education. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 157–167. (In Russ.)

На первый план сегодня выходит не объем знаний, полученный учащимся в школе, а умения вступающих в жизнь молодых людей самостоятельно решать возникающие перед ними задачи, работать в коллективе, проявить мобиль-

ность, гибкость и способность к саморазвитию и самообразованию.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования четко прописаны требования к образовательным резуль-

татам: личностным, метапредметным и предметным. Однако наряду с этим отсутствует единая система мониторинга достижения результатов, есть лишь упоминание о том, что любая образовательная организация может разработать и внедрить свою собственную систему оценивания образовательных результатов [1].

Участие в работе экспериментальной площадки по реализации технологии учета и развития индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности ученика (технология «ИСУД»), автором которой является Н. Л. Галеева, руководитель инновационной научно-образовательной площадки МПГУ «Технология ИСУД как дидактический и управленческий ресурс качества школьного образования», а также идеи и принципы, заложенные в образовательной системе Международного Бакалавриата, стали приоритетными в определении направлений организации деятельности учителя и ученика для достижения метапредметных результатов в нашей практике.

Главным результатом нашей работы по этим двум направлениям стало осознание того, что образовательный процесс всецело должен быть построен учителем на процессе учения каждого ученика, создании условий для наиболее эффективного использования и наиболее полного развития его индивидуальных ресурсов в ситуациях успеха (условия, в которых ученик чувствует себя комфортно и уверенно, что у него получается лучше всего), и в ситуациях развития (условия, в которых ученик прилагает усилия для развития новых умений и навыков), при наличии четко организованной системы критериального оценивания.

Изучая это понятие, мы пришли к выводу, что нет единого мнения относительно определения понятия «критериальное оценивание». Некоторые исследователи, такие как С. Ю. Мальгина,

В. Н. Мацкевич, М. А. Пинская [5; 6, с. 243–245; 7, с. 124–132], предлагают использовать такие формы оценивания, как критериально-уровневую, балльно-рейтинговую системы и др. Но, по нашему мнению, они берут за основу формирование/совершенствование предметных образовательных результатов, а метапредметные результаты при этом оцениваются преимущественно при выполнении внеурочных проектов.

Е. А. Рутковская придерживается той точки зрения, что оценивать достижение метапредметных результатов стоит, опираясь на международные рейтинги по определению уровня читательской грамотности (в частности PISA). Однако, на наш взгляд, такой узконаправленный подход не позволит нам в полной мере реализовать требования ФГОС по достижению всех метапредметных образовательных результатов [7].

Отдельные специалисты, преимущественно изучающие основы программы Международного Бакалавриата (Ю. В. Романов, Е. Э. Кривенцова, Н. А. Гунина), выстраивают систему, нацеленную на достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов с помощью критериального оценивания в рамках одного учебного курса [4, с. 160–162; 8, с. 16–17].

Мы разделяем мнение Е. Э. Кривенцовой и Н. А. Гуниной, которые рассматривают критериальное оценивание как «процесс, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам (ученикам, родителям, учителям, администрации) образовательного процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования и способствующие формированию ключевых компетентностей учащихся» [Цит. по: 4, с. 11].

Многие зарубежные исследователи Великобритании, США, Канады, Фин-

Анна – в основном, мотивированная на изучение английского языка девочка. На протяжении первого триместра было замечено, что ей многое дается очень тяжело и требуется значительно больше времени на изучение всех аспектов языка, чем большинству ее одноклассников. Когда дело касается устных и письменных заданий в тетради, то здесь возвращается проблемы недостаточного объема активной лексики и путаница в грамматических временах и конструкциях. Она достаточно замкнутая девочка, возможно, это еще усугубляется и тем, что она одна из своего класса (так как группа сборная из всех пяти классов). Поэтому ей потребовалось много времени, чтобы привыкнуть ко всем одноклассникам. У Ани очень сильный языковой барьер – ей страшно разговаривать на английском языке, она

боится совершить ошибку и не может перефразировать свою мысль другими, более легкими словами; умение «языковой догадки» также не развито на должном уровне, что всегда мешает ей выполнять задания по чтению с частичным или полным пониманием текста; не умеет сократить, перефразировать информацию, чтобы изложить ее в виде схемы (ментальной карты) и потом пересказать. У нее есть значительные проблемы с орфографией, ей необходимо дольше времени, чтобы запомнить правописание английских слов, чем большинству учащихся в группе. Но она очень старательная девочка, она берет все знания, умения и навыки своей усидчивостью и огромным желанием быть в списке преуспевающих учеников (**ноябрь 2018 г.**).

Таблица 2

Формы и виды деятельности учащегося на уроке и формы домашнего задания

Особенности ученика	Формы и виды деятельности ученика на уроке	Формы домашнего задания
1	2	4
Сворачивание и разворачивание информации	– разработать памятку для работы со сворачиванием информации из текста в таблицу и ментальную карту; – при работе с текстами давать задания на пересказ с использованием таблицы или ментальной карты; – разделить текст на логические части и озаглавить их	– составить ментальную карту / таблицу по прочитанному тексту; – пересказать текст, опираясь на ментальную карту или опорные слова
Орфография	– составить слова из приведенных букв; – записать как можно больше слов в течение 2 минут по заданной теме; – заполнить пропуски в словах необходимыми буквами; – поставить буквы в правильном порядке, чтобы получилось слово	– прописать по 2 строки трудных для написания слов; – перевести предложения с русского на английский; – составить кроссворд с использованием активных слов
Самооценка	– формы рефлексии в конце урока, модуля, полугодия следует проводить предпочтительно в письменной форме (высказаться про свои достижения на уроке: что было трудно, легко, интересно / оценить свою работу по предложенным критериям)	– найти информацию по проблемному вопросу, оформить ее в виде презентации или устного доклада; – написать эссе или создать презентацию своих достижений за I и II триместры

Медленно, но верно она прогрессирует, пополняет свой активный запас лексики и грамматики: использует изученные средства языка для ведения диалогов, для составления монологических высказываний, для написания логически выстроенных абзацев, отзывов и историй. Ей просто нужно больше времени, чтобы довести до автоматизма то или иное умение.

Что касается развития метапредметных навыков, то и здесь прослеживается прогресс: поднялся уровень развития навыка смыслового чтения: она читает тексты на английском языке уже быстрее и вчитывается в текст, выполняет задания на поиск заданной, конкретной информации, определяет тему и идею текста, может кратко изложить основную мысль текста, используя ментальную карту, высказать свое мнение о проблеме, раскрываемой в тексте. Не совсем, но в меньшей степени у нее возникают барьеры в разговорной речи. Легче всего ей даются пересказы текстов, так как правила к оформлению ментальной карты и алгоритм перевода текста в ментальную карту, ее чтение и перевод в устную или письменную речь, Аня освоила и эффективно применяет его (на достойном уровне она выполнила проект по созданию ментальных карт древних цивилизаций). С большей уверенностью она выполняет задания на логическое мышление.

Таким образом, индивидуальная образовательная программа, разработанная на один учебный год, помогает учителю управлять процессом развития универсальных учебных действия каж-

дого ученика – определять УУД, нуждающиеся в развитии, выстраивать индивидуальную систему работы с каждым учеником, проводить диагностические работы (тесты, анкеты, опросы, чек-листы, наблюдение и т. д.) в рамках формирующего оценивания, отслеживать изменения в развитии универсальных учебных действий, вносить коррективы или же, достигнув желаемого результата, определять спектр новых задач на конкретный период времени.

Констатирующее (итоговое) оценивание предназначено для определения уровня знаний и навыков по завершении изучения тематического модуля и осуществляется в соответствии с критериями, установленными для предметной области.

Практический опыт коллег провинции Онтарио в Канаде в области констатирующего критериального оценивания помог нам адаптировать его для нашей образовательной организации. Канадские специалисты разработали систему показателей, которые придают оценке относительную определенность, количественное выражение, возможность использования как метода стимулирования и т. д. [2, с. 27–28].

Неотъемлемой частью рабочих программ для учителей в Канаде являются критерии оценки достижений учащихся по учебной дисциплине. Во всех учебных программах прописаны концептуальные позиции, которыми учитель должен руководствоваться для обеспечения объективности, достоверности и надежности оценивания каждого ученика [10, с. 33–37].

Таблица 4

Концептуальные позиции оценивания

Оценивание...	представлено в разнообразных формах;
	организуется регулярно и обеспечивает учащимся возможность получить полный спектр знаний и умений;
	является справедливым и объективным инструментом для всех учащихся;
	развивает способность учащихся к самооценке процесса и результатов обучения, к постановке конкретных задач;

	обеспечивает каждому ученику направление для развития, улучшения учебных достижений;
	четко и ясно доносятся до учащихся и их родителей

Очевидно, что приведенные позиции соответствуют и российским требованиям к оценке по ФГОС. Цели, обозначенные в канадских программах, соотносимы с целями российского школьного образования в новых образовательных стандартах. Поэтому российских педагогов особенно заинтересовала структура тематических контрольных работ, в которых независимо от предмета оценивание производится по четырем блокам:

- знание и понимание предметного материала;
- мышление: использование приемов критического и креативного мышления, планирование умений (обобщение идей, сбор информации, организация информации), реализация умений (интерпретация, анализ, синтез);
- коммуникация (передача знаний через разные формы текста);
- применение (использование знаний и умений для установления связей внутри контекста и между ними) [10, с. 45–49].

Эти категории взаимосвязаны и составляют основу целостного процесса познания. В то же время эти позиции отражают требования ФГОС к образовательным результатам.

Применительно к нашему учебному предмету мы можем сказать, что успешность учащегося по английскому языку складывается из:

– знания иноязычного лексико-грамматического материала (активный и пассивный запасы лексики, грамматические конструкции, грамматические времена и т. д.);

– умения анализировать информацию на иностранном языке, интерпретировать аутентичные тексты, логически выстраивать свое высказывание, умение объяснить собственную позицию т. д.;

– коммуникативные умения и компетенции, которые помогут учащемуся передать собственные мысли, идеи в устной или письменной форме на английском языке, вступить в диалог или составить монологическое высказывание и т. д.;

– умения пользоваться средствами языка в реальной жизни для представления результатов своей работы, т. е. иностранный язык должен стать средством для получения новых знаний, умений и навыков [10, с. 88–89].

Сопоставив структуру внутренних ресурсов учебного успеха ученика, разработанную для использования в технологии ИСУД, с требованиями ФГОС к образовательным результатам, мы разработали единую структуру контрольно-измерительных материалов, где проверяются и предметные, и метапредметные результаты освоения каждой темы. Предлагаем пример такой контрольной работы для учащихся 7 класса общеобразовательной школы.

Test module 3 Name / Surname _____ Date _____

BLOCK 1

I. Write down the professions out of these verbs. (8 points)

1. music _____
2. to invent _____
3. to compose _____
4. sculpture _____
5. to conquer _____
6. architecture _____

7. science _____
 8. to lead _____

II. Make up the questions to the underlined words. (4 points)

1. **Last week** I went to the beach.
2. My friends were playing **beach volleyball** and swimming in the sea.
3. She opened the door of the kitchen and saw **her husband**.
4. When his parents came back home he was doing **his homework**.

III. Circle the correct variant. (8 points)

1. I was watching / watched a very good programme on TV last night.
2. While I shopped / was shopping this morning, I (3) was losing / lost my money. I don't know how.
4. Last week the police were stopping / stopped Alan in his car because he (5) travelled / was travelling at over eighty miles an hour.
6. How did you cut / were you cutting your finger? – I (7) was cooking / cooked and I (8) was dropping / dropped the knife.

20 – 18 = “5” 17 – 14 = “4” 13 – 10 = “3” 9 – 0 = “2”

BLOCK 2

I. Fill in the gaps with the correct word from the box. One word is extra. (6 points)

Famous	Exhibition	Escaped	Gorgeous
	Talented	Detailed	Sentence

1. Marie Curie is _____ for her contribution to science.
2. A lion has _____ from its cage.
3. The judge carries a five-year _____ to that murderer.
4. The bride looked _____ in a white dress!
5. The photographs will be on _____ until the end of the month.
6. A witness gave a _____ description of the criminal.

II. Match the sentences then join them using “when” / “while” / “and” / “after” / “because”. (6 points)

1. She goes to bed very early...	A. ...there were no guests anymore.
2. Ted was making lunch...	B. ... she was drying them.
3. She went home...	C. ...he wanted to buy some beef.
4. Jim was reading...	D. ...her work.
5. Mark went to the butcher's...	E. ...she must wake up early tomorrow.
6. I was washing the dishes...	F. ...Mary was lying the table.

III. Finish the group of words with TWO more words logically. (4 points)

1. murderer / burglar / spy _____
2. painter / designer / mathematician _____
3. footprints / fingerprints / investigation _____
4. intelligence / curiosity / exhibition _____

IV. What crime is it? (4 points)

1. the crime of stealing things out of people's pockets or bags, especially in a crowd. _____
2. the crime of illegally breaking into a building and stealing things. _____
3. the crime of intentionally damaging property belonging to other people. _____
4. a crime when a person was taken away by force in order to ask for money for his returning home. _____

20 – 18 = “5” 17 – 14 = “4” 13 – 10 = “3” 9 – 0 = “2”

BLOCK 3

A. Everyone has heard of Ludwig van Beethoven. He was born in Germany in 1770. He was a very talented child and he became a famous musician. At the age of 30 he started to go deaf but he still wrote his music. He died in 1827.

B. Captain James Cook lived about 200 years ago. He was a famous British traveler. He travelled to Australia and New Zealand. He visited many places and made maps of these places. He died in 1779.

C. Leonardo da Vinci was born in 1452. He was a very talented man. He was a painter, a sculptor, a scientist, a musician. He painted the Mona Lisa, one of the most famous paintings in the world, and studied models of aeroplanes. He died in 1519.

D. Napoleon Bonaparte was born in 1769. He was a great French commander. He visited and conquered many countries and won many battles. Finally, he lost the battle of Waterloo in 1815 and went to Saint Elena, a lonely island. He died on this island in 1821.

E. Christopher Columbus was born in Italy in 1451. He was a famous traveler. In 1492 he travelled on a ship called Santa Maria from Spain across the Atlantic Ocean. He wanted to find India, but in fact he found a part of America. He died in 1506.

F. Pablo Picasso was born in Spain in 1881. He is one of the most famous modern artists. He lived and worked in France for much of his life. He left many drawings and paintings. At first he painted in blue and pink. He lived for a long time and died in 1973.

G. George Washington was born in 1732 and he lived for 67 years. He was a very famous American. At that time the United States became an independent country and he became its first president. The capital city of the USA is called Washington.

H. Queen Elizabeth I was born in 1553. She was one of England's greatest queens. In her time England was a rich and powerful country. The queen never got married and she didn't have any children. She died in 1603.

I. Johan Sebastian Bach was born in Germany in 1685. He was famous because he wrote fine religious music. He was a church musician for most of his life. He died in 1750.

J. Wolfgang Amadeus Mozart, the great composer, was born in Austria in 1756. At the age of 4 he played the piano very well. At the age of 6 he started to write music and played in concerts. He died young and poor.

I. Read the texts and complete the sentences with the correct names. (10 points)

1. _____ spent his last days on the island.
2. _____ didn't have a husband.
3. _____ had serious problems with his ears.
4. _____ lived for 92 years.
5. _____ didn't live long.
6. _____ could do everything: paint, build different models.
7. _____ travelled a lot and studied new places.
8. _____ was famous for his church music.
9. _____ was a very important person in the history of the USA.
10. _____ crossed the Atlantic Ocean to find a new land.

II. Write down the facts referred to the following numbers. (6 points)

- 30 _____
 200 _____
 67 _____
 4 _____
 6 _____
 1st _____

III. Answer the questions giving your ideas. (each question – 3 points)

- What famous person or people admired you most of all? Why?
 - Who of them had the most difficult life, from your point of view? Why?
- 22 – 20 = “5” 19 – 17 = “4” 16 – 11 = “3” 10 – 0 = “2”

BLOCK 4

You have got the beginning of the story. Write down the main body of it.

In a cold night Sophia was found dead in her home by the police. The doctors found out that she died three days back.....

Aspects / points	“3”	“2”	“1”	“0”
Logic	The student always follows the logical structure in the story.	The student often follows the logical structure in the story.	The student sometimes follows the logical structure in the story.	The student does not achieve any level.
Number of words		There are 60-80 (or more) words in the story.	There are 40-59 words in the story.	
Vocabulary	The student always uses varied and appropriate vocabulary in the story. There are no or very few spelling mistakes which don't interfere with the understanding.	The student often uses varied and appropriate vocabulary in the story. There are some spelling mistakes which sometimes interfere with the understanding.	The student sometimes uses varied and appropriate vocabulary in the story. There are a lot of spelling mistakes which often interfere with the understanding.	
Grammar	There are no grammar mistakes or there are very few of them (1-2) and they don't interfere with the understanding.	There are some grammar mistakes (3-4) and few of them interfere with the understanding.	There are quite a lot of grammar mistakes (5-6) and some of them interfere with the understanding.	
Linking words		The student always uses linking words appropriately (2-3).	The student sometimes uses linking words appropriately (1).	

13 – 12 = “5” 11 – 9 = “4” 8 – 6 = “3” 5 – 0 = “2”

Aspects	Block 1	Block 2	Block 3	Block 4
Marks				
Total:				

Таким образом, разнородность и сложность содержания Федеральных государственных образовательных стандартов в области достижения метапредметных результатов требует от современного педагога профессиональной компетентности в выборе эффективных форм, приемов и методов,

т. е. реализации ресурсов, которыми он обладает, владеет, управляет и создает, для организации качественного образовательного процесса, для обеспечения условий для развития индивидуальных способностей, умений и навыков каждого ученика.

Список источников

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 10.07.2022).

2. *Галеева Н. Л.* Оценивание качества образовательных достижений школьников в соответствии с требованиями ФГОС // Методическая работа в школе. 2015. № 1. С. 25–33.

3. *Гейнце Л. А.* Индивидуальная образовательная программа как ресурс реализации требований ФГОС к образовательным результатам // Молодой ученый. 2018. № 11 (197). С. 145–147.

4. *Кривенцова Е. Э., Гунина Н. А.* Система критериального оценивания как инструмент измерения качества образования: текущее и итоговое оценивание // Университет им. В. И. Вернадского. 2016. № 1 (59). С. 159–164.

5. *Мальгина С. Ю.* Создание системы оценивания и контроля в условиях реализации ФГОС СПО и НПО [Электронный ресурс] // Научные исследования в образовании. 2014. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-sistemy-otsenivaniya-i-kontrolya-v-usloviyah-realizatsii-fgos-spo-i-npo/viewer> (дата обращения: 10.07.2022).

6. *Мацкевич В. Н., Тумакова С. Г., Гуляян Н. М.* Психологические аспекты оценки качества достижений обучающихся в рамках реализации ФГОС ООО // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2015. № 2 (14). С. 242–248.

7. *Пинская М. А.* Формирующее оценивание: оценивание в классе: учебное пособие. М.: Логос, 2010. 264 с.

8. *Романов Ю. В., Тришнева О. М.* Покушение на систему. Какие задачи решает критериальное оценивание // Управление школой. 2009. № 3. С. 15–19.

9. *Heritage M.* Formative assessment: What do teachers need to know and do? // Phi Delta Kappan. 2007. Vol. 89, Issue 2. P. 140–145.

10. The Ontario Curriculum. Grades 9 to 12. English as a Second Language and English Literacy Development [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/grade9.html> (дата обращения: 25.02.2022).

Информация об авторе

Л. А. Гейнце – учитель английского языка, Газпром школа; аспирант 1 года обучения, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия, larissa_geintze@mail.ru

Information about the author

L. A. Geintse – English Teacher, Gazprom School; 1st year Postgraduate student, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, larissa_geintze@mail.ru

Статья поступила в редакцию 25.08.2022; одобрена после рецензирования 19.09.2022; принята к публикации 26.09.2022.

The article was submitted 25.08.2022; approved after reviewing 19.09.2022; accepted for publication 26.09.2022.

Методическая статья

УДК 808.5

Интерактивные приемы работы с текстом как способ совершенствования читательской компетенции

*Валентина Александровна Кнуренко*¹¹Гимназия № 7 «Сибирская», Новосибирск, Россия

Аннотация. ФГОС ООО ставит перед школой задачу использовать различные методики для качественного и эффективного обучения иностранному языку. Учитель иностранного языка помогает формировать и совершенствовать языковые компетенции. В методической статье мы рассматриваем приемы интерактивного обучения чтению на уроках английского языка для совершенствования читательской компетенции.

Целью статьи является теоретический анализ интерактивных методов и приемов обучения, реализация занятий по английскому языку с применением интерактивных приемов обучения чтению для совершенствования читательской компетенции обучающихся девятого класса.

Также рассмотрена эффективность применения таких интерактивных приемов обучения чтению на уроках английского языка, как ИНСЕРТ, американская мозаика, двойной дневник, паутинка ассоциаций. Показана уместность применения этих приемов в рамках календарно-тематического планирования. Анализ результатов эксперимента показал, что применение интерактивных приемов обучения чтению привело к положительной динамике уровня сформированности компетенций обучающихся в процессе работы с текстами.

Ключевые слова: интерактивное обучение, приемы интерактивного обучения, читательская компетенция, ИНСЕРТ, американская мозаика, двойной дневник, паутинка ассоциаций.

Для цитирования: Кнуренко В. А. Интерактивные приемы работы с текстом как способ совершенствования читательской компетенции // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 168–176.

Methodical article

Interactive text techniques as a way to improve the reader's competence

*Valentina A. Knurenko*¹¹Gymnasium No. 7 "Siberian", Novosibirsk, Russia

Abstract. Our government sets the task for the school to use various methods for high-quality and effective teaching of a foreign language. A foreign language teacher helps to form and improve language competencies. In the methodological article, we consider the techniques of interactive teaching reading in English lessons to improve the reader's competence.

The purpose of the article is a theoretical analysis of interactive teaching methods and techniques, the implementation of English classes using interactive reading teaching techniques to improve the reading competence of ninth grade students.

In the article we examined the effectiveness of using such interactive methods of teaching reading in English lessons as: INSERT, American mosaic, double diary, web of associations. The relevance of the application of these techniques in the framework of calendar and thematic planning is shown. Analysis of the results of the experiment showed that the use of interactive methods of teaching reading led to a positive dynamics of the level of formation of students' competencies in the process of working with texts.

Keywords: interactive learning, interactive techniques, reading competence, INSERT, Jigsaw Reading, Double/Dual Entry Diary, web of associations.

For citation: Knurenko V. A. Interactive text techniques as a way to improve the reader's competence. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 168–176. (In Russ.)

Введение. Каждый российский школьник изучает иностранный язык. С одной стороны, это обязательный компонент школьной программы, с другой – возможность обучающегося эффективно реализовать себя в различных сферах жизни. Знание иностранного языка необходимо для международной коммуникации, развития науки и технологий, получения качественного образования, всестороннего культурного развития, а также глобального туризма. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования ставит перед современной школой задачу использовать различные методики для качественного и эффективного обучения иностранному языку. Целью ФГОС является формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции [11]. Следовательно, учитель иностранного языка в школе обучает своих учеников не только навыкам чтения, письма, говорения и аудирования, но помогает формировать и совершенствовать языковые компетенции.

Цель статьи. Ученик в процессе обучения получает значительную часть информации посредством текста. Словарь Т. Ф. Ефремовой ясно определяет текст как последовательность языковых и иных знаков, образующую единое целое и служащую объектом изучения [9]. Параграф, закон, правило, схема, цитата, стихотворение, песня – все это тексты. Каждый текст имеет смысл и наполнен своим содержанием. С. И. Ожегов отмечал, что текст состоит из внутренне организованной последовательности отрезков письменного произведения или речи, относительно законченной по своему содержанию и строению [9]. Некоторым образом, умение обучающегося читать и понимать смысл про-

читанного, работать с информацией, т. е. развитие его читательской компетенции, определяет успех его обучения.

Учитель может развивать читательскую компетенцию обучающихся различными способами, методиками, приемами. Урок иностранного языка, в частности английского языка, подразумевает активную коммуникацию и взаимодействие обучающихся как с учителем, так и между собой [13]. Коммуникативная природа предмета, а также его практическая составляющая, делают применение интерактивных приемов обучения особенно привлекательными [19].

Обзор научной литературы по проблеме. В нашей статье мы рассматриваем понятия «*интерактивность*» и «*читательская компетенция*».

Термин «читательская компетенция» появился в трудах профессора лингвистики Н. Хомского, посвященных вопросу психолингвистической концепции и определялся как «полное знание о родном языке, которое позволяет оценивать правильность и осмысленность высказываний текста». Подобное определение не учитывало индивидуальные особенности восприятия и производства речи, что подвергло автора критике [2]. Вновь к вопросу определения «читательской компетенции» обратились представители немецкой педагогики. Ю. Грзесик, заслуженный профессор Кёльнского университета, определил вышеупомянутый термин как «намерение и способность применять чтение в качестве средства обретения новых знаний для последующего обучения» [16]. В своей книге «Умение читать» Д. Вестхофф, другой немецкий педагог, описал читательскую компетенцию как «способность человека к осмыслению текстов разных типов, к соотношению их с более широким

контекстом и к применению их для реализации личных целей, развития знаний и возможностей для активного вовлечения в жизнь общества» [3].

Вопрос читательской компетенции, являющийся предметом интереса зарубежной педагогики, не обошел стороной и отечественных педагогов.

Т. Г. Галактионова, профессор кафедры педагогики СПбГУ, рассматривала его в своем исследовании «Формирование и развитие читательской компетенции», где определила читательскую компетенцию как «способность к реализации эффективного читательского поведения при преодолении различного рода задач» [1]. Е. Л. Гончарова рассматривает читательскую компетенцию с позиции психологии и характеризует термин как «психологическую систему, имеющую в качестве главного системообразующего компонента способность преобразовывать содержание текста в содержание личного опыта читающего» [3].

Анализируя труды отечественных и зарубежных педагогов и лингвистов, читательская компетенция представляется нам как интегративная характеристика личности, способность к чтению и реализации на практике найденной в тексте информации.

Еще один важный компонент нашей статьи – *интерактивное обучение*. В русском языке слово «интерактивность» появилось благодаря заимствованию. Английское слово *interaction* – «взаимодействие» состоит из слов *inter* – «взаимный» и *act* – «действовать» [18].

От этимологии слова перейдем к его толкованию. Согласно словарю «Основы духовной культуры», «интерактивность» – это «нравственно-этическое свойство индивида, представляющееся как готовность к общению, сотрудничеству; знание, как найти себе место в совместной деятельности; умение расположить к себе членов группы».

Следовательно, человек, умеющий успешно установить контакт и взаимодействовать с различными людьми, обладает способностью интерактивности [8]. «Педагогический терминологический словарь» и «Педагогический энциклопедический словарь» схожи в рассмотрении понятия «интерактивное обучение». В своих определениях они указывают, что подобное обучение должно быть построено на взаимодействии обучающегося с учебным окружением, учебной средой, являющимися областью осваиваемого опыта. Реализация этого взаимодействия происходит через диалог или беседу, или посредством другой совместной деятельности [9]. Подтверждение этого взгляда мы находим в статье «Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников» Е. В. Коротаева, подчеркивающего совместный процесс познания при интерактивном обучении. В качестве примеров совместной деятельности обучающихся, через которые будут приобретаться знания, педагог приводит диалог и полилог [5]. М. В. Кларин в своей статье «Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта» при рассмотрении вопроса интерактивного обучения говорит об учебном окружении, на прямом взаимодействии с которым учащихся и строится интерактивное обучение. Профессор отождествляет учебное окружение и учебную среду и определяет их как реальность, в которой участники находят для себя область осваиваемого опыта. В такой модели опыт обучающегося участника является основополагающим источником учебного познания [4].

Обзор научной литературы, посвященной интерактивному обучению, дает нам представление о преимуществах использования интерактивных методов при обучении школьников, которые позволяют обучающимся самостоятельно проявлять инициативу и доминировать

в процессе своего обучения, взаимодействуя с преподавателем и с другими обучающимися, делая процесс обучения еще более личностно-ориентированным [17]. В таких условиях учитель побуждает учеников к поиску новых знаний, а они используют свой опыт как источник нового знания [14]. Как результат обучающиеся учатся конвертировать информацию, коллективно решать проблему, моделировать ситуацию, критически оценивать поведение участников или свое собственное. Новый опыт, полученный при применении приемов интерактивного обучения, осмысливается через применение [15].

Методология и методы исследования. Изучив учебные пособия и ме-

тодические труды М. В. Кларина [4], Л. Н. Назиной [7], О. А. Федоренко [12], было решено провести эксперимент, направленный на совершенствование читательской компетенции на уроках английского языка. Целью эксперимента являлось изучение эффективности применения интерактивных приемов обучения для совершенствования читательской компетенции обучающихся. Для этого применялся количественно-статистический метод, указывающий на положительную динамику уровня сформированности компетенций обучающихся в процессе работы с текстами.

Данные о месте, сроках и участниках эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Данные об участниках эксперимента

Место проведения исследования	МБОУ «СОШ № 187 имени кавалера ордена Мужества Александра Бурмистрова»	
Сроки проведения эксперимента	2019–2020 учебный год	
Этап эксперимента	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Предэкспериментальный	45 учеников 9-х классов (три подгруппы, по 17, 14 и 14 человек)	46 учеников 9-х классов (три подгруппы, по 16, 15 и 15 человек)
Экспериментальное обучение	45 учеников 9-х классов (три подгруппы, по 17, 14 и 14 человек)	–
Постэкспериментальный	45 учеников 9-х классов (три подгруппы, по 17, 14 и 14 человек)	46 учеников 9-х классов (три подгруппы, по 16, 15 и 15 человек)

В качестве интерактивных приемов, которые могли бы положительно влиять на уровень сформированности читательской компетенции субъектов обучения, были выбраны:

– чтение с пометами ИНСЕРТ (Interactive Notation System for Enhanced Reading and Thinking);

– «Jigsaw Reading» («американская мозаика»);

– мозговая атака и систематизация информации в виде паутинки ассоциаций;

– двойной дневник.

В период проведения эксперимента обучение английскому языку в 9-х классах проводилось по пяти учебным модулям УМК «English 9» В. П. Кузовлева.

В технологических картах уроков экспериментальной группы были внесены изменения с целью применения приемов интерактивного обучения чтению. В конце каждого урока обучающимся предлагалось ответить на 10 вопросов по содержанию текста. Со-

гласно критериям оценивания, предложенных методической службой, задание считалось успешно выполненным, если обучающийся правильно и полно ответил на 50 % вопросов (5 вопросов) или более, тем самым показав базовый

или повышенный уровень читательской компетенции. В таблице 2 отражены соответствие модулей этапу эксперимента, выбор интерактивного приема обучения и его участники.

Таблица 2

Соответствие модулей и приема интерактивного обучения

Название Модуля	Этап эксперимента / интерактивный прием обучения чтению	Участники
Модуль 1 «Чтение...? Почему бы и нет?» («Reading...? Why not?») (Reading...? Why not?)	Предэкспериментальный этап: Экспериментальный этап: чтение с пометами ИНСЕРТ (Interactive Notation System for Enhanced Reading and Thinking)	Экспериментальная группа, контрольная группа; Экспериментальная группа
Модуль 2 «Да начнется музыка...» («Let the music begin...») (Let the music begin...)	Экспериментальный этап: Jigsaw Reading («американская мозаика»)	Экспериментальная группа
Модуль 3 «Какие новости?» («What's the news?») (What's the news?)	Экспериментальный этап: мозговая атака и систематизация информации в виде паутины ассоциаций	Экспериментальная группа
Модуль 4 «Какую школу ты посещаешь?» («What school do you go to?») (What school do you go to?)	Экспериментальный этап: двойной дневник	Экспериментальная группа
Модуль 6 «Моя страна в мире» («My country in the world») (My country in the world)	Постэкспериментальный этап	Экспериментальная группа, контрольная группа

Результаты исследования, обсуждение. Мы применили интерактивный прием чтения с пометами ИНСЕРТ на уроке «Кто твои любимые писатели?» («Who are your favourite authors?»), модуль 1. Работая с текстом «Агата Кристи – самая известная в мире автор детективных историй» («Agatha Christie is the world's most famous detective story writer»), обучающиеся заполняли таблицу, использующую в качестве колонок следующие знаки:

– «V» – ранее известная информация, подтвержденная в тексте (мое знание соответствует тому, что я прочитал в тексте);

– «←» – ранее известная информация, опровергнутая в тексте (мое знание не соответствует тому, что я прочитал в тексте);

– «+» – новая, ранее неизвестная для меня информация;

– «?» – информация, которая вызывает сомнение или вызывает желание изучить ее более подробно (рекомендуется заполнить как вопрос автору) [6, с. 49–56].

Чтение с применением приема ИНСЕРТ предоставило субъектам педагогического воздействия возможность взаимодействовать с автором текста, убедиться в правильности ранее имев-

шихся представлений и знаний ученика, пожелать узнать что-то новое или уточнить информацию. Анализ ответов на контрольные вопросы показал, что 100 % обучающихся преодолели минимальный порог и показали базовый (или выше) уровень владения читательской компетенцией. Прием чтения с пометами ИНСЕРТ показал свою эффективность при совершенствовании читательской компетенции обучающихся 9-х классов.

Мы применили интерактивный прием «Американская мозаика» или «Jigsaw Reading» на уроке «Фараон и хорал», модуль 2. Текст американского писателя

О. Генри был заблаговременно разделен на 6 отрывков («пазлы»), которые обучающиеся, работая в 6 группах, вместе собирали в «единую картину».

У каждой группы был только свой кусочек «пазла», поэтому они могли прийти к единому тексту только работая вместе, пересказывая свой отрывок друг другу, анализируя и систематизируя полученную информацию [10].

Анализ результатов контрольного задания показал, что 100 % обучающихся 9 «а» и 9 «в» перешли минимальный порог и показали базовый (или выше) уровень владения читательской компетенцией. 9 «б» показал результат в 93 % (один ученик не справился с заданием).

Интерактивный прием создания паутинки ассоциаций был применен в уроке «Какие новости?», модуль 3. На дотекстовом этапе обучающиеся в группах создавали паутинку ассоциаций с ключевым понятием «Newspapers» в центре (рис. 1).

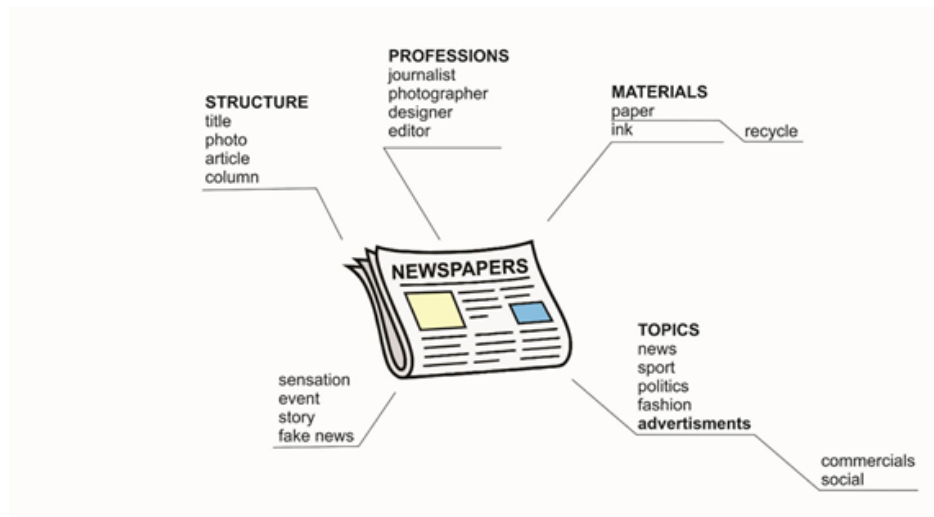


Рис. 1. Паутинка ассоциаций с центральным понятием «Newspapers», выполненная группой обучающихся на дотекстовом этапе

Во время чтения текста «Газеты Объединенного Королевства» («The UK

Newspaper») ученики дополняли свои паутинки ассоциаций (рис. 2).

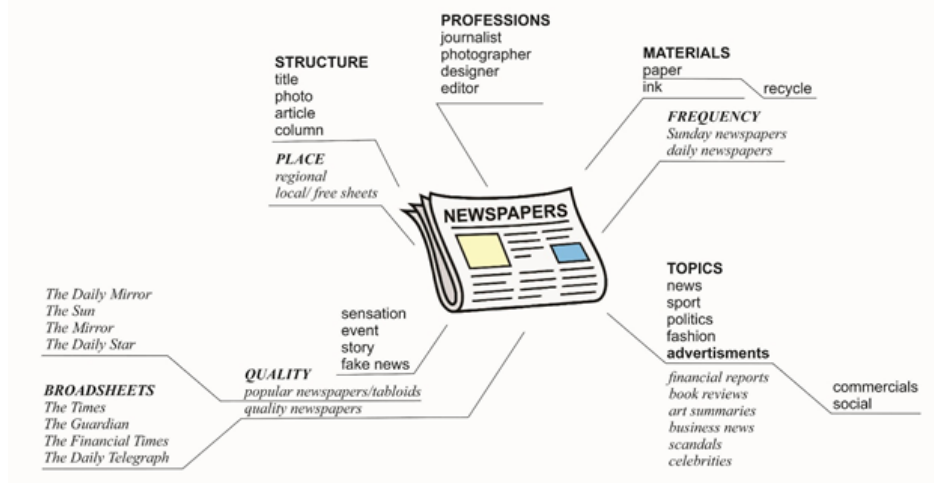


Рис. 2. Паутинка ассоциаций с центральным понятием «Newspapers», выполненная группой обучающихся на текстовом этапе

Выполнив контрольное задание, 100 % обучающихся 9 «а» преодолели минимальный порог и показали базовый (или выше) уровень владения читательской компетенцией, против 93 % в 9 «б» и 9 «в».

Мы применили интерактивный прием чтения «Двойной дневник» («Double/Dual Entry Diary») на уроке «Хорошие новости, плохие новости» («Good news, bad news»), модуль 4. Работая с отрывком текста «Сплетница» («Gossip girl»), написанного С. фон Зигсар, обучающиеся заполняли две колонки таблицы: «Text/Story» – цитаты из текста и «My thoughts about it» – реакция читателя на ранее отмеченные им цитаты. После прочтения текста и выполнения задания ученикам предложили обменяться мнением по поводу прочитанного, попытаться ответить на вопросы, возникшие у их одноклассников во время чтения. Обучающимся дали возможность посмотреть, совпали ли их мнения и предположения между собой.

После выполнения контрольного задания 100 % обучающихся преодолели минимальный порог и показали базовый (или выше) уровень владения читательской компетенцией. Прием «Двойной

дневник» показал свою эффективность при совершенствовании читательской компетенции обучающихся 9-х классов.

Заключение. На предэкспериментальном этапе нашего исследования мы провели срез, установивший, что 79 девятиклассников (87 %) владеют базовым уровнем развития читательской компетенции, а 12 учеников (13 %) нет. 7 учеников, не преодолевших базовый порог, вошли в состав экспериментальной группы.

Применив приемы интерактивного обучения и внеся изменения в технологические карты уроков, мы отметили положительную динамику уровня сформированности компетенций обучающихся в процессе работы с текстами. Количество обучающихся в экспериментальной группе, успешно выполнивших задание и показавший базовый (или выше) уровень читательской компетенции, повысилось с 38 до 43 человек (с 84 % до 96 %). Число человек, не справившихся с заданием, сократилось с 7 до 2 учеников (с 16 % до 4 %).

В контрольной группе справились с заданием 91 % (42 ученика). 4 обучающихся (9 %) не смогли показать достаточный уровень читательской

компетенции. Число человек, не справившихся с заданием сократилось с 5 до 4 учеников (с 11 % до 9 %).

Как мы видим, процент выполнения задания в экспериментальной группе (96 %) выше, чем в контрольной группе

(91 %). На основе этого можно сделать вывод, что применение интерактивных приемов при обучении чтению способствует совершенствованию читательской компетенции обучающихся.

Список источников

1. *Галактионова Т. Г.* Формирование и развитие читательской компетенции [Электронный ресурс]. URL: www.prosv.ru/Attachment.aspx?Id=25842 (дата обращения: 27.09.2020).
2. *Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М.: АСТ, 2005. 138 с.
3. *Гончарова Е. Л.* Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса // Дефектология. 2007. № 1. С. 4–11.
4. *Кларин М. В.* Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. 2000. № 7. С. 12–18.
5. *Кортаева Е. В.* Некоторые вопросы интерактивного обучения // Научный диалог. 2012. № 5. С. 100–111.
6. *Кротова Л. Н., Кнуренко В. А.* Интерактивные приемы работы с текстом на уроках английского языка // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 2. С. 49–57.
7. *Назина Л. И.* Интерактивные приемы и методы обучения иностранному языку: учебно-методическое пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. 110 с.
8. *Основы духовной культуры* (энциклопедический словарь педагога) [Электронный ресурс]. URL: <http://cult-lib.ru/doc/dictionary/spiritual-culture/index.htm> (дата обращения: 11.09.2022).
9. Педагогический терминологический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://rus-pedagogical-dict.slovaronline.com> (дата обращения: 11.09.2022).
10. *Смолева Н. В.* Применение метода Джигсо на уроках специальных дисциплин // Педагогическая наука и практика. 2018. № 3 (21). С. 109–111.
11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 10.07.2022).
12. *Федоренко О. А.* Технология интерактивного обучения как фактор формирования критического мышления в процессе обучения иностранному языку // Наука ЮУрГУ: материалы 67-й научной конференции. Челябинск, 2015. С. 2060–2066.
13. *Azimbaeva R.* On interactive pedagogical technologies which can assist English language students to improve their learning skills // Бюллетень науки и практики. 2020. Т. 6, № 4. С. 416–421.
14. *Djalilova N.* From the experience of applying innovative technologies in teaching speaking skills of medical students at the English language lessons // Бюллетень науки и практики. 2020. Т. 6, № 4. С. 422–427.
15. *Gazieva M. T.* The use of ICT in teaching and learning the foreign language to prevail the problems in mixed ability groups // Молодой ученый. 2017. № 51. С. 269–270.
16. *Grzesik J.* Textverstehen lernen und lehren. Stuttgart: Klett, 1990. 405 p.
17. *Isamukhamedova M., Tukhtabaeva Z.* Integrating multimedia Technology into teaching intercultural communication // Бюллетень науки и практики. 2020. Т. 6, № 4. С. 428–433.
18. Longman Dictionary of Contemporary English Online [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ldoceonline.com> (дата обращения: 11.09.2022).
19. *Moydinova Sh. I.* Diversification of interactive tools as an improving factor of foreign language teaching // Наука и мир. 2016. № 1 (29). С. 73–75.

Информация об авторе

В. А. Кнуренко – учитель высшей квалификационной категории, Гимназия № 7 «Сибирская», Новосибирск, Россия, eng.v-knurenko@yandex.ru

Information about the author

V. A. Knurenko – Teacher of the Highest Qualification Category, Gymnasium No. 7 “Siberian”, Novosibirsk, Russia, eng.v-knurenko@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 01.11.2022; одобрена после рецензирования 19.11.2022; принята к публикации 22.11.2022.

The article was submitted 01.11.2022; approved after reviewing 19.11.2022; accepted for publication 22.11.2022.

Методическая статья

УДК 372.881.111.1

Использование образовательных технологий на занятиях по иностранному языку

*Надежда Геннадьевна Пирогова*¹

¹Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет, Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Статья посвящена применению образовательных технологий на занятиях по иностранному языку. Автор рассматривает эффективные приемы использования заданий на базе технологий на занятиях и в ходе самостоятельной работы для совершенствования языковых навыков и повышения мотивации студентов. Представлен широкий спектр практических заданий. Особое внимание уделяется некоторым трудностям, с которыми могут столкнуться преподаватели иностранного языка в процессе использования образовательных технологий, а также предложены решения этих проблем.

Ключевые слова: образовательная технология, презентационные инструменты, ресурсы, студент, преподаватель иностранного языка, цифровые материалы, мотивация.

Для цитирования: Пирогова Н. Г. Использование образовательных технологий на занятиях по иностранному языку // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 177–182.

Methodical article

The use of learning technology in the foreign language classroom

*Nadezhda G. Pirogova*¹

¹Saint-Petersburg State Chemical Pharmaceutical University, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. The paper is devoted to the implementation of learning technologies in the foreign language classroom. The author looks at the ways how technology-based activities can be effectively used during classes and in the course of self-study to enhance language skills and boost students' motivation. A wide range of practical tasks is presented in the article. Special attention is given to some challenges that language instructors may face when they use learning technology, and solutions to these problems are provided.

Keywords: learning technology, classroom presentation tools, resources, student, language instructor, digital materials, motivation.

For citation: Pirogova N. G. The use of learning technology in the foreign language classroom. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 177–182. (In Russ.)

Learning technology incorporates all types of information, communication and technologies that are used to enhance and support learning process [19]. These technologies can be used by students, for instance, in the form of PC tablets, or by teachers, for instance, in the form of projectors or interactive whiteboards.

With Internet connection, they give access to websites and applications with content to enhance foreign language learning. The paper focuses on key advantages of learning technology and how it can be applied together with coursebooks to support learning process.

Research indicates that technology-based

tasks can promote students' engagement so that activities turn out to be more memorable and the students can remember grammar and vocabulary more easily [12]. For instance, digital materials used with a student's book can inspire learners by developing persistence with studying new material, providing individual feedback on an activity, and issuing badges or stickers [15]. Nevertheless, it is necessary to bear in mind that learning technologies do not automatically engage or motivate students [5], and both language instructors and learners require training to apply technology efficiently for education [20]. For instance, English language teachers should plan digital assignments that correspond to students' interests, and take into consideration available technological tools beyond the classroom. This helps students to get personal meaning in what they are studying. Consequently, learners are more willing to continue their learning outside classroom [8].

One important benefit of learning technology is that it can assist students with ALN (additional learning needs). As a rule, content tools such as e-books and classroom presentation tools provide accessibility settings which allow to enlarge the font size or change the background for readability. Interactive whiteboard makes it possible to annotate and manipulate the text from student's book activities. These options are particularly useful for students with ALN. Actually, they are helpful for making coursebook content more comprehensible and interesting for all learners.

By introducing learning technologies into teaching process, instructors help students to prepare for life beyond the class, where they should be digitally literate for their future employment and professional development [11]. Nevertheless, the use of digital tools doesn't necessarily lead to the development of digital literacy [13]. Therefore, teachers

should always remember that learners may have difficulties in using some digital instruments or identifying if information they come across online is reliable enough.

The COVID-19 pandemic had a big influence on the world of learning technologies, with digital tools and communication becoming an integral part of our everyday activities. When lockdowns disappeared, distant learning turned from necessity to a choice. Remote learning can be either a part of blended learning which combines virtual and physical spaces or fully online [2]. Distant learning is especially attractive to students who like not having to commute to attend lessons, or who want to study with an educational institution that is situated far from their home. Many student's books have accompanying e-books, or provide digital components with online access, making distant learning a true to life option.

As growing numbers of tools become accessible, students get more control over what, where, how and when to learn from coursebooks. It gives them a sense of autonomy [14], with its indispensable benefits: enhanced skills in recalling and synthesizing information, greater discipline, self-consciousness, and persistence [18].

The language instructors should integrate technologies into their teaching practices gradually. The teachers can try out different activities with colleagues to check what they think about them, and see if they are appropriate for their context and the coursebooks being used. The teacher can ask colleagues to give some tips for using learning technologies. The colleagues can share some activities they have implemented successfully, and that have had positive impact on teaching process [16] and improved learners' engagement and motivation [3]. Motivation can be defined as 'what moves a person to make certain choices, to engage in action, to expend effort and persist in action' [6].

Let us have a look at some challenges that we may face as teachers and possible solutions to these problems.

One of the main challenges is that technology-based tasks do not always go to plan. For instance, the teacher can not pair the device with whiteboard, or may have image but no sound, or vice versa. Wi-fi connection is one more common problem: connections are changeable and there can be some technical breakdowns with no warning. In this case, the teacher should stay calm, and have a traditional (non-digital) version of the task as a plan B. Students themselves are usually good at fixing technology problems, so the teacher can ask them if they can help before applying Plan B.

One more issue is staying focused on the learning objective and not being drawn away by the technology itself. The teacher should allocate enough time to prepare tasks and plan the lesson carefully. The teacher should also avoid having students staring at the whiteboard or their screens without engaging in an activity and interacting.

If the teacher is working with an interactive whiteboard, it is necessary to take into account where learners are sitting, and adjust it in such a way so that all students can see the screen. The teacher should ensure to have PC tablets and earphones – or printed copies of materials – available in case learners with visual impairments experience difficulties working with an interactive whiteboard.

It is also important for the instructor to plan the classes basing on the resources available in the educational institution, and make sure the technologies are applied to support teaching while meeting learning objectives, rather than restricting them [10]. For instance, if the teacher wants to make audio recordings of students in a speaking activity for assessment, or with the aim of mistake analysis, a smartphone can be used to record learners [4]. In case

a phone is not available, a voice recorder can be used. Thus, the task remains the same, but the technology is changed depending on the available resources.

When the teacher uses BYOD (Bring Your Own Device) approach distraction becomes a potential problem. Students tempt to use their devices for games [17] or personal communication [9]. To avoid this problem, the teacher can keep activities short when using learner devices. The teacher should be clear about when technology is forbidden in class. In this case, a class agreement can be drawn up. The contract can establish all learners agreeing to use their gadgets only for learning objectives, and when the teacher allows them to do so. At the planning stage, the teacher should make sure the educational institution supports the idea to let students bring and use their devices. The language instructor should also take into account the age of learners.

Practical experience indicates that it makes sense to a teacher to check what resources are available before creating own activities. Modern coursebooks usually come with brand new digital components. If not, the instructor can add to what the student's book offers, or develop own tasks that are compatible with the coursebook. Some practical activities are presented below.

An efficient way to enhance vocabulary alongside the student's book is to use flashcard applications that show words and digital images. They can be applied in a game, in which students shout out the lexical item, or as a test, when learners note down their answers in their copy-books or on PC tablets.

In order to brush up grammar topics covered in the coursebook, students can create a mini-quiz using some free quiz tools. Then learners can check each other in groups or pairs.

To encourage learner interest in a new topic presented in a student's book, the

teacher can use an online survey to find out what learners already know about the topic in question, or what their attitudes to particular aspects of the topic are.

Images are an excellent way to raise learners' interest in a new student's book topic and organize good speaking practice. For instance, if the topic is 'Celebrities', the teacher can tell students the topic beforehand and give them a home assignment to find an online photo of any celebrity who they will talk about in class.

Coursebooks are often accompanied by video content. The teacher can show video fragment and ask students to transcribe it. Then learners read aloud the scripts they prepared to the whole group and compare them with the original video fragment.

When learners have finished the student's book practice tasks for new vocabulary or grammar, they can prepare a short dialogue to show the use of language. Students can record themselves using their devices or special voice notes applications. Depending on the group size, the recordings can be presented to the whole class or shared in mini-groups. Learners can also share their recordings with the teacher for individual feedback.

When the teacher is doing a listening activity with a group, he or she can take advantage of speed control – one of the useful functions of classroom presentation tools [7]. The language instructor can play short audio files both slower and faster than the default speed to help students with listening comprehension at various speeds.

The speech recognition function is a big advantage of digital devices. When this function is activated, students can read out a set of new words or a text into the notes application on their devices. Learners can then compare the original text with the written version of it and check for any differences or mistakes. This allows students to notice any aspects of pronunciation they need to practice, and

it is an excellent way to motivate students to continue their learning outside the classroom. As an after-listening extension activity, the teacher can give learners small parts of the audioscript in order, and assign them to read and record themselves with the help of their devices.

Another interesting alternative to having students read a course text is to offer a jigsaw reading. The teacher gives learners a part of the text to read aloud and record with the help of voice notes application on their devices. The teacher plays the recordings in the correct order, and then offers comprehension questions. This gives learners good pronunciation practice, and helps to enhance both listening and reading skills [21].

E-books allow students to read and revise material outside the class to achieve fluency and become confident learners. Many digital libraries issue badges and stickers for encouragement, which helps to boost motivation [1].

Modern coursebooks give teachers an opportunity to use print and digital versions of materials, so the language instructors should find out which tasks work better with the digital version or printed coursebooks. They will work well in both cases. For instance, students can get stimulus from reading a traditional paper book, but an e-reader gives extra support through listening, which encourages learner motivation by giving them an opportunity to listen to audio at home.

To recap, many coursebooks have digital versions of print books, the purpose of which is to support and enhance student's book activities. Language teachers should think about what works best with their learners, and try out different features they offer. Coursebooks contain useful guidance on how to apply their digital components, so if this is new to teachers and students, they are a good way of getting familiar with learning technology.

Список источников

1. *Al-Hoorie A. H.* Sixty years of language motivation research: Looking back and looking forward [Электронный ресурс] // Sage Open. 2017. Vol. 7, Issue 1. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244017701976> (дата обращения: 22.10.2022).
2. *Bonner E., Reinders H.* Augmented and virtual reality in the classroom: Practical ideas // Teaching English With Technology. 2018. Vol. 18, Issue 3. P. 33–53.
3. *Cave P., Evans N., Dewey D.* et al. Motivational partnerships: Increasing ESL student self-efficacy // ELT Journal. 2017. Vol. 72, Issue 1. P. 83–96.
4. *Chapelle C. A., Voss E.* 20 years of technology and language assessment in language learning & technology // Language Learning & Technology. 2016. Vol. 20, Issue 2. P. 116–128.
5. *Dörnyei Z.* Innovations and challenges in language learning motivation. London: Routledge, 2020. 187 p.
6. *Dörnyei Z., Ushioda E.* Teaching and researching motivation: New directions for language learning. London: Routledge, 2021. 344 p.
7. *Engeström Y.* Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 337 p.
8. *Hiver P., Al-Hoorie A. H., Mercer S.* et al. Student engagement in the language classroom. Bristol: Multilingual Matters, 2020. 304 p.
9. *Kato F., Spring R., Mori C.* Mutually beneficial foreign language learning: Creating meaningful interactions through video-synchronous computer-mediated communication // Foreign Language Annals. 2016. Vol. 49, Issue 2. P. 355–366.
10. *Kukulska-Hulme A., Viberg O.* Mobile collaborative language learning: State of the art // British Journal of Educational Technology. 2018. Vol. 49, Issue 2. P. 207–218.
11. *Lamb M.* The motivational dimension of language teaching // Language Teaching. 2017. Vol. 50, Issue 3. P. 301–346.
12. *Pegrum M.* Mobile learning: Languages, literacies and cultures. Palgrave Macmillan, 2014. 257 p.
13. *Peters D., Calvo R. A., Ryan R. M.* Designing for motivation, engagement and wellbeing in digital experience [Электронный ресурс] // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9, Issue 797. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00797/full> (дата обращения: 22.10.2022).
14. *Reidenberg J. R., Schaub F.* Achieving big data privacy in education // Theory and Research in Education. 2018. Vol.16, Issue 3. P. 263–279.
15. *Reinders H.* Backchannelling in the language classroom: Improving student attention and retention with feedback technologies // The Journal of Language Teaching and Learning. 2014. Vol. 4, Issue 2. P. 84–91.
16. *Reinders H., Nakamura S.* Engagement in language learning and teaching // The Routledge handbook of psychology of language learning. London: Routledge, 2021. P. 137–148.
17. *Reinhardt J.* Gameful second and foreign language teaching and learning: Theory, research, and practice. Cham: Palgrave Macmillan, 2018. 311 p.
18. *Ryan R. M., Deci E. L.* Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Press, 2017. 756 p.
19. *Stanley G.* Language learning with technology. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 275 p.
20. *Stockwell G., Reinders H.* Technology, motivation and autonomy, and teacher psychology in language learning: Exploring the myths and possibilities // Annual Review of Applied Linguistics. 2019. Vol 39. P. 40–51.
21. *Tavakoli H., Lotfi A. R., Biria R.* Effects of CALLmediated TBLT on motivation for L2 reading [Электронный ресурс] // Cogent Education. 2019. Vol. 6, Issue 1. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2019.1580916> (дата обращения: 10.10.2022).

Информация об авторе

Н. Г. Пирогова – кандидат педагогических наук, доцент научно-образовательного центра иностранных языков и межкультурной коммуникации, Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет, Санкт-Петербург, Россия, nadin040883@rambler.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3030-3366>

Information about the author

N. G. Pirogova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Scientific and Educational Center of Foreign Languages and Intercultural Communication, Saint-Petersburg State Chemical Pharmaceutical University, Saint-Petersburg, Russia, nadin040883@rambler.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3030-3366>

Статья поступила в редакцию 22.10.2022; одобрена после рецензирования 02.11.2022; принята к публикации 07.11.2022.

The article was submitted 22.10.2022; approved after reviewing 02.11.2022; accepted for publication 07.11.2022.

Методическая статья

УДК 371.3

Развитие профессиональных творческих качеств будущего преподавателя иностранного языка

*Ольга Михайловна Тарасова*¹, *Алексей Сергеевич Шимичев*²

¹Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

²Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с научными подходами и методами преподавания французского языка в Высшей школе. Значительные изменения в социальной и профессиональной сферах общественной жизни диктуют необходимость гибко реагировать на изменения условий рынка труда. В сфере образования стала актуальной подготовка специалистов с высоким уровнем творческих способностей. Основопологающим принципом в подготовке будущего учителя иностранного языка является организация познавательной деятельности. Особая роль отводится самостоятельной работе студентов лингвистических специальностей.

Ключевые слова: творческие способности, обучение, метод, взаимодействие, лингвистические специальности.

Для цитирования: Тарасова О. М., Шимичев А. С. Развитие профессиональных творческих качеств будущего преподавателя иностранного языка // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 183–188.

Methodical article

Development of professional creativity of the future teacher foreign language courses

*Olga M. Tarasova*¹, *Alexey S. Chimichev*²

¹Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod, Russia

²Minin State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

Abstract. The article deals with topical issues related to scientific approaches and methods of teaching of the French language at high school. Significant changes in the social and professional spheres of public life dictate the need to react flexibly to changes in labor market conditions. In the field of education, it has become relevant the training of specialists with a high level of creative skills. The fundamental principle in the training of the future foreign language teacher is an organization of cognitive activity. A special role is given to the independent work of students of linguistic specialties.

Keywords: creativity, training, method, interaction, linguistic specialties.

For citation: Tarasova O. M., Chimichev A. S. Development of professional creativity of the future teacher foreign language courses. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2023, Vol. 17, no. 1, pp. 183–188. (In Russ.)

Aujourd'hui il existe plusieurs techniques pour aider les enseignants à réfléchir et à pratiquer les méthodes d'enseignement. Des changements significatifs dans les sphères sociales et professionnelles de la vie publique dictent la nécessité de réagir avec souplesse aux changements des conditions du marché du

travail. Dans le domaine de l'éducation la formation des spécialistes avec un haut niveau de compétences créatives est devenue pertinente.

Les normes éducatives de l'État actualisées dans le domaine «Formation pédagogique» déterminent les lignes de base pour les résultats du processus éducatif. Mais en pratique de leurs réalisations on ne fait pas toujours suffisamment d'attention au développement de la créativité des futurs enseignants, en particulier les enseignants d'une langue étrangère. L'organisation traditionnelle du processus éducatif dans le système d'enseignement supérieur est basée sur les postulats du système : cours magistraux – cours pratiques et laboratoires.

Ce système oriente des professeurs à utiliser des technologies pédagogiques conçues soit pour l'étudiant "moyen", et souvent pour les moins préparés. Cela conduit au fait que le développement des élèves doués ne peut se produire le plus efficacement que lors d'un travail individuel [6]. Cela prédétermine la nécessité de développer des outils pédagogiques efficaces qui assurent une individualisation maximale de l'apprentissage et le développement créatif et professionnel des étudiants. Les étudiants connaissent bien les fonctions grammaticales, mais pas souvent les fonctions complément du nom ou de l'adjectif. Donc, la particularité de la formation des concepts grammaticaux des futurs bacheliers en linguistique est considérable. Le métier exige de solides compétences linguistiques, beaucoup de polyvalence et adaptabilité. Les professeurs de langue étrangère ont un statut souvent précaire. De nos jours l'immense majorité des structures demandent que le professeur soit à son compte sous le statut d'auto-entrepreneur actif et créatif.

Il est nécessaire de souligner l'importance de la créativité professionnelle. Sans aucun doute, la participation à l'activité artistique amateur, aux clubs étudiants et divers

ateliers créatifs développe à la fois la capacité de pensée divergente, l'originalité et la capacité à une combinaison non standard des connaissances disponibles. Ces capacités font partie intégrante de la créativité universelle nécessaire à l'enseignant en tant qu'organisateur des activités innovantes, mais elles sont insuffisantes pour résoudre des problèmes professionnels pendant la leçon de langue étrangère [4]. Il est nécessaire d'intensifier l'activité créative des étudiants, visant principalement à l'étude de leur domaine professionnel.

Les recherches du problème pédagogique de la préparation des étudiants à l'activité professionnelle créative est très actuel, nous nous sommes concentrés sur les étapes de la constitution de la créativité qui sont proposées par T.A. Barycheva [1]. Pour les futurs enseignants d'une langue étrangère, le développement de la créativité professionnelle sera le plus efficace lorsqu'ils passeront les étapes suivantes dans une activité éducative indépendante:

- initiation créative qui se réalise pendant l'apprentissage des disciplines du cycle psychologique et pédagogique, impliquant la réponse émotionnelle positive à l'activité de résolution de problèmes non standard reflétant le contexte professionnel;

- la maîtrise des normes de comportement créatif dans l'environnement éducatif de l'Université. Ce processus se réalise dans des activités des groupes de travail créatifs organisés sur une base informelle, dirigé par des tuteurs-étudiants de premier cycle, assurant l'accompagnement de la formation créative des jeunes professionnels;

- la transformation de l'expérience de l'activité pédagogique professionnelle créative en fonction des caractéristiques individuelles, des capacités et des besoins à la suite de l'auto-développement personnel dans l'environnement éducatif électronique;

- corrélation de la structure psychologique de la créativité

professionnelle avec des capacités de communication et des qualités de dirigeant, la formation d'empressement à la créativité dans des situations d'incertitude et pendant des stages pédagogiques;

- l'individualisation de l'activité créatrice dans le cadre du passage des activités éducatives à la formation scientifique et pédagogique innovatrice.

La nécessité d'une mise en œuvre efficace des étapes établies implique une attention accrue à la modélisation d'un accompagnement didactique du processus de développement de la créativité. En même temps, le moyen principal de développer la créativité se base sur la tâche ouverte (créative) [3]. Des tâches ouvertes pareilles se présente sous la forme des cas professionnels problématiques et créatifs variés, qui nécessitent non seulement des connaissances dans un domaine spécifique, mais également une compréhension des problèmes et des tendances du développement du système éducatif, dans lequel le diplômé est censé réaliser son potentiel créatif à l'avenir.

La principale caractéristique de ces tâches consiste en ce qu'elles permettent l'existence de solutions variables nécessitant une analyse plus approfondie de la situation problématique. Nous avons créé un tel complexe créatifs de cas sur la méthodologie et la didactique de l'enseignement des langues. Il peut être utilisé non seulement pendant des études à l'Université, mais aussi pour le travail de création dans le système de formation professionnelle complémentaire.

Dans le processus d'accompagnement du développement de la créativité professionnelle, il est nécessaire de prendre en compte le lien ambigu entre des connaissances et des compétences de chaque étudiant et le processus de résolution créative du problème. La structure traditionnelle du processus éducatif, l'accent mis sur la maîtrise des technologies classiques et des algorithmes

de mise en œuvre de la compétence didactique, d'une part, permet d'analyser et d'appliquer diverses méthodes pour résoudre le problème. Mais d'autre part, cela conduit à l'inhibition de l'activité créative. Il est très important d'assurer une formation équilibrée des apprenants, de former leur attitude critique vis-à-vis du bagage de connaissances possédées et de la préparation à leur développement (y compris la reconstruction radicale), de la mobilité de ses caractéristiques intellectuelles et de sa créativité à l'égard des nouvelles informations professionnelles. Il est nécessaire dans le processus de formation créative d'un étudiant à l'Université d'assurer un développement équilibré de la compétence créative inconsciente et consciente [1]. La compétence inconsciente (latente) résulte de l'acquisition d'une expérience créative spontanée dans le processus de résolution autonome de problèmes professionnels créatifs. La compétence consciente est basée sur la capacité humaine à coder l'expérience. Le professeur transmet aux apprenants des connaissances sur la Psychologie de la créativité et les méthodes d'organisation du travail créatif en équipe, par exemple dans les classes.

Le principe fondamental dans la formation du futur professeur de langue étrangère est une organisation de l'activité cognitive qui permettrait à la résolution des problèmes créatifs de passer des exigences spécifiées sans stimulation externe supplémentaire. Cela permet de parler de la manifestation de la motivation cognitive interne, qui est la principale caractéristique de la personnalité créatrice [2].

A la base de l'analyse des recherches qui existent, nous avons conclu que l'efficacité du développement de la créativité professionnelle pendant la formation à l'Université est déterminée par :

- la spécificité individuelle des besoins et, surtout, par le désir d'épanouissement professionnel et de croissance de carrière

dans les conditions de l'économie innovante ;

– la caractéristique psychophysiologique de la créativité, de la résistance au stress et d'empressement à la communication ;

– la stimulation socio-personnelle de l'environnement le plus proche (groupe d'étudiants, collègues).

Le facteur clé qui peut être géré est l'environnement éducatif qui détermine le comportement de l'individu et contribue à l'élaboration de programmes de comportement créatif de l'apprenant, le façonnant en tant que personnalité créative. Des études nous ont montré que les gens parlant plusieurs langues ont tendance à développer différentes personnalités selon la langue qu'ils parlent [10].

Les facteurs déterminants le processus de développement professionnel de la créativité, de la dynamique personnelle, professionnelle et spirituelle incluent *des facteurs pédagogique* (par exemple, un large environnement créatif qui peut être réel et virtuel, le système de formation professionnelle individuellement orienté, la combinaison de la formation en compétition et en collaboration) [5] avec lesquelles coopèrent étroitement *des facteurs sociaux* (reconnaissance publique de l'innovation dans la société, tendances sociales (équipes créatives éducatives et informelles) etc.) et des facteurs psychologiques (niveau d'activité intellectuelle, qualités de leadership, préparation à l'activité créative conjointe, autoévaluation adéquate, auto-organisation de l'activité créative).

Le développement de la créativité professionnelle en grande partie détermine le niveau de la culture créative de l'apprenant [7]. Nous interprétons ce terme comme l'ensemble de ses réalisations éducatives, scientifiques et professionnelles créatives. Ce processus comprend:

– connaissance des modèles de développement et de manifestation de la

créativité de l'individu à différents stades de la formation professionnelle;

– capacité d'organiser à la fois ses propres activités et une équipe dirigée pour résoudre des problèmes professionnels créatifs;

– compétences de travail créatif dans des conditions de stress et de ressources limitées;

– caractéristiques morales et les qualités de leadership de l'individu, la capacité de combiner organiquement des objectifs individuels et sociaux. Le profil professionnel du prof correspond bien aux qualités attendues pour être professeur de français. En plus savoir-faire, sens des responsabilités, créativité et l'expérience professionnelle donnent l'image du prof comme personne ouverte avec un sens facile du contact et une vraie envie d'apprendre. C'est l'une des rares professions où la maîtrise n'est pas entièrement nécessaire. C'est un super métier pour travailler tout en créativisant [9].

Il convient de souligner que la créativité professionnelle est fournie par la spiritualité de l'étudiant et fait partie de l'enseignement à l'Université. Par conséquent, l'implication de l'étudiant dans une activité éducative et professionnelle créative est dirigée par des formations affectives et sémantiques et, surtout, par la joie de la connaissance, de la découverte de nouvelles, de la participation à l'activité créative des autres. L'apprentissage des langues étrangères donne toutes les clefs pour immerger dans une culture différente pour tous [8].

Donc, dans notre monde où tout est de plus en plus connecté et globalisé, savoir parler plus d'une langue est essentiel [11]. L'avantage d'apprendre une langue est bien sûr de pouvoir communiquer facilement avec le plus de gens possible, l'apprentissage des langues est un processus lent et difficile et exige beaucoup de créativité professionnelle.

Список источников

1. Барышева Т. А. Психологическая структура и развитие креативности у взрослых: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2005. 38 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 320 с.
3. Глухова А. Ю. Аттестационно-педагогический комплекс развития креативности студентов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006. 24 с.
4. Гурвич П. Б. О четырех общеметодических принципах организации обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2003. № 5. С. 32–39.
5. Гуревич П. Б. О пяти блоках норм и рекомендаций методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2005. № 4. С. 2–6.
6. Сибатагуллина А. Р., Степанова Г. А. Адаптация молодых учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, № 4. С. 114–121.
7. Тарасова О. М., Кулешова С. В. La definition du bilinguisme dans l'apprentissage des langues // Профессиональное лингвообразование: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции / под ред. Н. Л. Уваровой, Т. Г. Рыбалко. Н. Новгород: НИУ РАНХиГС, 2019. С. 49–51.
8. Тарасова О. М. Лингвокультурологический аспект в обучении французскому языку (к вопросу о формировании иноязычной компетенции) // Современные тенденции языкового образования: опыт, проблемы, перспективы: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции / под ред. А. Н. Шамова. Н. Новгород: НГТУ им. Лобачевского, 2019. С. 196–199.
9. Шимичев А. С. Творческие способности будущего учителя иностранного языка и проблемы их формирования // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции. Н. Новгород: НГПУ им. Козьмы Минина, 2018. С. 154–158.
10. Шимичев А. С. Творческие умения учителя иностранного языка как фактор развития творческих умений обучающихся // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции. Н. Новгород, 2019. С. 296–300.
11. Thèrèse J. Déploiement d'une interlangue et gestion des objets de discours dans une interview radiophonique en français // Travaux neuchâtelois de linguistique. 2005. Vol. 41. P. 64–69.

Информация об авторах

О. М. Тарасова – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, Институт дистанционного обучения, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия, olyatarasova@rambler.ru

А. С. Шимичев, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия, alexshim@list.ru

Information about the authors

O. M. Tarasova – Candidate of Philological Sciences, Head of Foreign Languages Department, Distance Learning Institute, Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod, Russia, olyatarasova@rambler.ru

A. S. Chimichev – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Professional Communication, Minin State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia, alexshim@list.ru

Статья поступила в редакцию 04.09.2022; одобрена после рецензирования 17.10.2022; принята к публикации 24.10.2022.

The article was submitted 04.09.2022; approved after reviewing 17.10.2022; accepted for publication 24.10.2022.

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом всероссийском научном периодическом журнале «Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков». Журнал выходит с 2006 года.

Учредитель журнала – федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «НГПУ»).

Главный редактор журнала – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и теории перевода, декан факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «НГПУ» *Костина Екатерина Алексеевна*.

Журнал адресован специалистам в области филологии и методики преподавания иностранных языков в средней и высшей школе.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты и магистранты.

Общие требования к статьям

1. Материалы должны быть подготовлены к печати, иметь УДК.
2. Метаданные статьи на русском и английском языках:
 - сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;
 - название статьи;
 - аннотация (500–1000 знаков), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;
 - ключевые слова (6–10).
3. Автор в статье должен обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.
4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, ссылки должны оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. На каждую позицию в списке литературы должна быть ссылка в тексте статьи. Список литературы оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008.
5. Статья может сопровождаться фотографиями, контрастными по тону и цвету (печать журнала черно-белая). Статьи отправлять по адресу: topical-issues@nspsu.ru
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.