

УДК 8:372.8
ISSN 2500-2953

Rhema. Рема

3.2023

Издается с 2002 г.

**Учредитель
и издатель:**

Московский
педагогический
государственный
университет

Выходит 4 раза в год

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ:

Педагогические науки

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания

Филологические науки

5.9.1. Русская литература и литературы народов Российской Федерации

5.9.3. Теория литературы

5.9.5. Русский язык. Языки народов России

5.9.6. Языки народов зарубежных стран

5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика

5.12.3. Междисциплинарные исследования языка

Свидетельство
о регистрации СМИ:
ПИ № ФС 77–67769
от 17.11.2016

Адрес редакции:

109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16–18, комн. 223

Сайт: rhema-journal.com

E-mail: rhema.pema@gmail.com

**Подписной индекс журнала по Объединенному каталогу
«Пресса России» – 85006**

ISSN 2500-2953

Rhema. Pema

3.2023

**The Founder
and Publisher:**

Moscow Pedagogical
State University

Mass media
registration
certificate

ПИ № ФС 77-67769
as of 17.11.2016

Editorial office:

Moscow, Russia, Verh-
nyaya
Radishchevskaya str.,
16–18, room 223,
109240

The journal is included in the list of the leading peer-reviewed scholarly journals the Higher Attestation Commission of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation recommended to PhD candidates and those working for their habilitation who wish to publish the results of their research.

The journal has been published since 2002

The journal is published 4 times a year

E-mail: rhema.pema@gmail.com

Information on journal can be accessed via: rhema-journal.com

Редакционная коллегия

Главный редактор

Антон Владимирович Циммерлинг – доктор филологических наук; профессор кафедры общего языкознания и русского языка Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина; ведущий научный сотрудник сектора типологии Института языкознания РАН, г. Москва.

Заместитель главного редактора

Екатерина Анатольевна Лютикова – доктор филологических наук, доцент; профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

Ответственный секретарь

Анастасия Алексеевна Герасимова – ведущий специалист лаборатории автоматизированных лексикографических систем Научно-исследовательского вычислительного центра Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

Татьяна Михайловна Воителева – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного областного университета.

Наталья Дмитриевна Гальскова – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры лингводидактики Московского государственного областного педагогического университета.

Елена Валентиновна Гетманская – доктор педагогических наук; профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии Московского педагогического государственного университета.

Павел Валерьевич Гращенков – доктор филологических наук; доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; старший научный сотрудник отдела языков народов Азии и Африки Института востоковедения РАН, г. Москва.

Атле Грённ – профессор кафедры литературы, страноведения и европейских языков Университета Осло, Норвегия.

Сурен Тигранович Золян – доктор филологических наук, профессор; ведущий научный сотрудник отдела теоретической философии Института философии, социологии и права Национальной Академии наук Армении, г. Ереван, Армения; профессор Института гуманитарных наук Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, г. Калининград.

Алексей Александрович Корнев – кандидат педагогических наук; доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

Анатолий Симонович Либерман – доктор филологических наук; профессор кафедры немецкого, нидерландского и скандинавских языков Университета Миннесоты, г. Миннеаполис, США.

Сильвия Лураги – PhD (филология); профессор факультета гуманитарных наук, Университет Павии, Италия.

Михаил Николаевич Михайлов – PhD (филология); профессор переводоведения (русский и финский языки) Института языков, перевода и литературы Университета Тампере, Финляндия.

Нерея Мадарьяга Писано – PhD (филология); доцент кафедры классических языков (секция славянской филологии) Университета Страны Басков, г. Витория, Испания.

Владимир Александрович Плунгян – доктор филологических наук, профессор, академик РАН; заместитель директора Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН; заведующий сектором типологии Института языкознания РАН; профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

Велка Александрова Попова – кандидат филологических наук; доцент кафедры болгарского языка, сотрудник лаборатории прикладной лингвистики факультета гуманитарных наук Шуменского университета имени Епископа Константина Преславского, Болгария.

Наталья Вадимовна Сердобольская – кандидат филологических наук; доцент Учебно-научного центра лингвистической типологии Института лингвистики Российского государственного гуманитарного университета.

Андрей Стоянович – доктор филологических наук, профессор; заведующий кафедрой иностранных языков Белградского университета, Сербия.

Младен Ухлик – доктор филологических наук, профессор; заведующий кафедрой русского языка Отделения славянских языков философского факультета Университета Любляны, Словения.

Александр Иосифович Федута – доктор филологических наук; редактор биографического альманаха «Асоба і час» («Личность и время»), г. Минск, Республика Беларусь.

Любовь Георгиевна Чапаева – доктор филологических наук; профессор кафедры общего и прикладного языкознания Московского педагогического государственного университета.

Editorial Board

Editor-in-Chief

Anton V. Zimmerling – Dr. Phil. Hab.; principal research fellow, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences; professor at the Department of General Linguistics and Russian Language, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russian Federation.

Deputy chief editor

Ekaterina A. Lyutikova – Dr. Phil. Hab.; professor at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation.

Executive secretary

Anastasia A. Gerasimova – lead specialist at the Research Computing Center, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation.

Lyubov G. Chapaeva – Dr. Phil. Hab.; professor at the Department of General and Applied Linguistics, Institute of Philology and Foreign languages, Moscow Pedagogical State University, Russian Federation.

Aleksandr Feduta – Dr. Phil. Hab.; editor-in-chief of the biographical almanac «Personality and Time», Minsk, Belarus.

Natalia D. Galskova – Dr. Ped. Hab.; professor at the Department of Linguodidactics, Moscow Region State Pedagogical University, Russian Federation.

Elena V. Getmanskaya – Dr. Ped. Hab.; professor at the Department of Methods of Teaching Literature, Moscow Pedagogical State University, Russian Federation.

Pavel V. Grashchenkov – Dr. Phil. Hab.; associate professor at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University; research fellow at the Institute of Oriental Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation.

Atle Grønn – Dr. Phil. Hab.; professor at ILOS – Department of Literature, Area Studies and European Languages, University of Oslo, Norway.

Alexey A. Korenev – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Foreign Language Teaching Theory, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation.

Anatoly Liberman – Dr. Phil. Hab.; professor at the Department of German, Dutch and Scandinavian, University of Minnesota, USA.

Silvia Luraghi – PhD in Philology; associate professor at the Department of Humanities, Section of General and Applied Linguistics, University of Pavia, Italy.

Mikhail Mikhailov – PhD in Philology; professor at the School of Language, Translation and Literary Studies, University of Tampere, Finland.

Nerea Madariaga Pisano – PhD in Philology; associate professor at the Department of Classical Studies (Section of Slavic Philology), University of the Basque Country, Vitoria, Spain.

Vladimir A. Plungian – Dr. Phil. Hab., full member of the Russian Academy of Sciences; deputy director of the Vinogradov Institute of Russian Language, Russian Academy of Sciences; head of the Sector of Typology, Institute of linguistics, Russian Academy of Sciences; professor at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation.

Velka A. Popova – PhD in Philology; associate professor at the Department of Bulgarian, research fellow at the Laboratory of Applied Linguistics, Faculty of Humanities, the Constantin of Preslav Bishop Shumen University, Bulgaria.

Natalia V. Serdobolskaya – PhD in Philology; associate professor at the Training and Research Center for Linguistic Typology, Institute of Linguistics, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation.

Andrej Stojanović – Dr. Phil. Hab., full professor; head of the Department of Foreign Languages, University of Belgrade, Serbia.

Mladen Uhlik – Dr. Phil. Hab., professor; head of the Department of Russian, Institute of Slavic Languages, Faculty of Philosophy, University of Ljubljana, Slovenia.

Tatiana M. Voiteleva – Dr. Ped. Hab.; professor at the Department of the Methods of Teaching Russian Language and Literature, Moscow Region State University, Russian Federation.

Suren T. Zolyan – Dr. Phil. Hab., professor; leading research fellow at the Department of Theoretical Philosophy, Institute of Philosophy, Sociology and Law Studies, National Academy of Sciences, Yerevan, Armenia; professor at the Institute for the Humanities, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russian Federation.

Содержание

ЛИНГВИСТИКА

Е.С. Ермишина

Директивы в составе цитаты
в современном японском языке. 9

Х. Ольгин Мартинес

Зависимые клаузы
со значением временной границы
в типологической перспективе 33

МЕТОДИКА

В.А. Гончарова

Профессионально-педагогическая подготовка
современного учителя иностранного языка:
соответствуют ли цели ожиданиям? 65

Е.А. Комочкина, Т.В. Селезнева

Обучение иностранному языку
в неязыковом вузе на основе модели
педагогического дизайна ADDIE 80

А.А. Корнев

Профессионально-коммуникативные стратегии
как компонент содержания языкового образования
при подготовке будущих учителей и преподавателей
иностранного языка 97

Contents

LINGUISTICS

E. Ermishina

Directive acts as part of a quotation
in Modern Japanese speech 9

J. Olquin Martinez

‘Until’ clauses in typological perspective 33

TEACHING THEORY

V. Goncharova

Professional and pedagogical training
of teachers of foreign languages:
Do the goals meet the expectations? 65

E. Komochkina, T. Selezneva

FLT in a non-linguistics university
with the ADDIE model of instructional design. 80

A.A. Korenev

Professional communicative strategies
as an element of language training
in language teacher education. 97

УДК 81-114.4

DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-9-32

Е.С. Ермишина

Российский государственный гуманитарный университет,
125993 г. Москва, Российская Федерация

Директивы в составе цитаты в современном японском языке

В данной работе рассматриваются директивные акты в составе цитаты в современной японской речи. На материале текстов электронных дневников как своеобразном письменном выражении разговорного дискурса была предпринята попытка изучить способы передачи директивных актов в составе цитаты, а также проанализировать, как выбор определенной формы выражения директивных актов в составе цитаты может свидетельствовать о прямом или косвенном характере цитации. Дав предварительную теоретическую картину, мы обратились в основном к прямым (морфологизированным) императивным формам японского языка. Их оказалось достаточно, чтобы показать сложность категории директива в «вежливом» языке жителей Страны восходящего солнца. В любом случае анализ морфологизированных форм с неизбежностью переходил на синтаксически-дискурсивный уровень. Особенность подхода – в анализе нескольких текстов одного автора для определения языковых приемов, характерных для данного автора, что используется в том числе как аргумент в пользу прямого или косвенного цитирования, поскольку для японского языка (как и для ряда иных) характерно довольно сложное, тонкое разграничение прямого и косвенного способов передачи чужой речи. Материал убеждает нас, что только полный анализ как самой цитаты, так и контекста (например, текстов того же автора) позволяет получить более точную картину явления разграничения прямого и косвенного цитирования. Помимо прочего,

© Ермишина Е.С., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

выполненная работа имеет теоретическое значение размышления над феноменом цитирования в языке вообще. Ясно, что это явление (особенно в свете современных информационно-полиmodalных, постмодернистических и иных тенденций, в частности тенденций психологизации дискурса) следует понимать более сложно, что доказывают новые работы в этой области, что показывает и наша работа.

Ключевые слова: директивные акты, цитация, прямые и косвенные речевые акты, нарратор, говорящий, японский язык, сложность категории директивности в японском, сложность различения прямого и косвенного цитирования

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Ермишина Е.С. Директивы в составе цитаты в современном японском языке // Рема. Rhema. 2023. № 3. С. 9–32. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-9-32

DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-9-32

E. Ermishina

Russian State University for the Humanities,
Moscow, 125993, Russian Federation

Directive acts as part of a quotation in Modern Japanese speech

In this paper, we consider directive acts as part of a quotation in Modern Japanese speech. Using the texts of electronic diaries as a kind of written expression of conversational discourse, we studied the ways of transmitting directive acts as part of a quotation, as well as to analyzed how the choice of a certain form of expression of directive acts as part of a quotation may indicate the direct or indirect nature of the citation. After giving a preliminary theoretical picture, we turn mainly to the direct (morphologized) imperative forms of the Japanese language. These forms are enough to show the complexity of the directive category in the "polite" language of the inhabitants of the Land of the Rising Sun. In any case, the analysis of morphologized forms inevitably moved to the syntactic-discursive level. The peculiarity of the approach is in the analysis of several texts by one author to determine the language techniques characteristic of this author, which is used, among

other things, as an argument in favor of direct or indirect citation, since Japanese (as well as for a number of other languages) is characterized by a rather complex, subtle distinction between direct and indirect ways of transmitting someone else's speech. The material convinces us that only a complete analysis of both the quotation itself and the context (for example, texts by the same author) allows us to get a more accurate picture of the phenomenon of the distinction between direct and indirect citation. Among other things, the conducted research has the theoretical significance in terms of thinking about the phenomenon of quoting in language in general. It is clear that this phenomenon (especially in the light of modern information-polymodal, postmodern and other trends, in particular trends in the psychologization of discourse) should be understood more difficult, as new research in this field proves, and as our paper shows.

Key words: directive acts, citation, direct and indirect speech acts, narrator, speaker, Japanese, complexity of the directive category in Japanese, difficulty distinguishing direct and indirect citation

FOR CITATION: Ermishina E. Directive acts as part of a quotation in Modern Japanese speech. *Rhema*. 2023. No. 3. Pp. 9–32. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-9-32

1. Введение

1.1. Задачи

Данная работа посвящена директивным актам в составе цитаты в современной живой японской речи. Наши задачи состоят в том, чтобы на материале текстов электронных дневников:

1) изучить разнообразные способы передачи директивных актов в составе цитаты, характерные для японского языка как для лингвистической системы с более прямыми и менее прямыми средствами выражения директивности (в частности, в зависимости от категории «свой – чужой», от категории вежливости);

2) проанализировать, как выбор определенной формы выражения директивных актов в составе цитаты может свидетельствовать о прямом или косвенном характере цитации, каковы здесь типические варианты, возможно, выявить их типологический «спектр».

1.2. Основные компоненты цитационной конструкции

Сформулируем основные понятия, используемые в данной работе в связи со структурой цитационной конструкции.

Для наглядности проанализируем следующее предложение: *Маша сказала мне: «Пошли домой вместе»*, где *Маша сказала мне* – авторская ремарка, а *«Пошли домой вместе»* – цитата. В данном примере *Маша* – говорящий, т.е. тот, чья фраза транслируется. *Я* (здесь *мне*) – нарратор, т.е. тот, кто транслирует фразу говорящего (здесь – Маши), одновременно являющийся и адресатом Маши. В данном примере нарратор и говорящий – разные люди. Однако так бывает не всегда, и нарратор может быть также говорящим (например, в предложении *Я сказала Маше: «Пойдем домой вместе»*, нарратор и говорящий – одно лицо, выраженное через местоимение *я* в ремарке).

1.3. Материал

Материал для данной работы был взят с платформы www.ameba.jp, содержащей различные блоги (электронные дневники) на бытовые темы. Причина выбора блогов для исследования заключается в том, что данный тип письменного дискурса является спонтанным и неформальным, т.е. близким к устной бытовой речи. Таким образом, разговорные по стилю тексты являются письменными по модусу.

Случайным образом было выбрано 9 блогов, содержащих в себе цитационные конструкции (семь авторов – женщины и два – мужчины). В каждом блоге случайным образом выбиралось три поста, из которых методом сплошной выборки были выделены и задокументированы все цитационные конструкции.

Анализ нескольких постов одного автора позволил изучить речевые особенности автора, в частности, набор стандартных речевых стратегий, которые проявляются как при цитации, так и вне ее, в том числе типичных для данного автора стратегий выбора форм социального дейксиса – форм вежливости, бенефактивов, именовании говорящего, слушающего, третьих лиц и проч.

Всего было задокументировано 324 цитационных конструкций, из которых 80 – те, в которых в составе цитаты выражена побудительность.

1.4. Структура работы

В данной работе основное внимание мы уделим прямым побудительным формам. При этом дальнейшее изложение построено следующим образом. Сначала мы остановимся на истории вопроса и основных средствах выражения побудительности в японском языке, опишем теоретическую базу исследования (разд. 2). Каждая форма, которая выражает побудительность в составе цитаты в нашем массиве

примеров, будет кратко охарактеризована (разд. 3). Сначала будут обсуждены формы «грубого» императива (на *-e/ro/o*, например, *tabero* ‘ешь!’) (разд. 3.1); разд. 3.2 будет посвящен формам императива на *-te*; далее будут охарактеризованы формы императива на *-te* со вспомогательным глаголом *kudasai* (разд. 3.3); разд. 3.4 будет посвящен положительной форме императива с *nasai*; далее мы рассмотрим формы на *-nakucha*, *-nakereba*, *-nakutewa* (разд. 3.5). В заключение будет сделана попытка связать выбор определенной формы выражения побудительности с прямым и косвенным характером цитации (разд. 4).

Всего мы проанализировали 80 цитационных конструкций, где побудительность выражена в составе цитаты. В табл. 1 можно увидеть количество употреблений каждой побудительной конструкции в нашей выборке.

Таблица 1

Побудительные конструкции в выборке [Incentive structures in the sample]

Виды побудительных конструкций в выборке [Types of incentive structures in the sample]	Количество конструкций в выборке [Number of designs in the sample]
«Грубый императив» [“Bare imperative forms”]	17
Императив на <i>-te</i> [Imperative in <i>-te</i>]	16
Императив на <i>-te kudasai</i> [Imperative in <i>-te kudasai</i>]	5
Императив на <i>nasai</i> [Imperative in <i>nasai</i>]	3
Формы на <i>-nakucha</i> [Forms in <i>-nakucha</i>]	9
Конструкции <i>hoo ga ii</i> [Constructions <i>hoo ga ii</i>]	6
Дезидератив <i>hoshii</i> [Desiderative <i>hoshii</i>]	5
Конструкции <i>ba/ra/to ii</i> [Constructions <i>ba/ra/to ii</i>]	15
Конструкции <i>-te ii</i> [Constructions <i>-te ii</i>]	4
Всего [Total]	80

2. История вопроса и основные средства выражения побудительности в японском языке

2.1. История вопроса, теоретическая база исследования

Можно отметить наличие обширной литературы, посвященной побудительности, директивным актам в японском языке, в том числе в составе цитаты. В целом можно выделить три основных подхода к изучению побудительности:

1) подход Ленинградской типологической школы (В.С. Храковский и А.П. Володин [Храковский, Володин, 1986], А.В. Бондарко [Бондарко, 1990а, 1990б], Л.А. Бирюлин [Бирюлин, 1992] и др.);

2) изучение побудительных актов с точки зрения противопоставления прямых и косвенных речевых актов (Дж. Серль [Серль, 1986]);

3) изучение побудительных актов с точки зрения подхода, связанного с рассмотрением модусов *de dicto* и *de re* (Ф. Коулмас [Coulmas, 1985], Д. Осима [Oshima, 2006] и др.).

Подход Ленинградской типологической школы акцентирует морфологический признак, а императив (в том числе и японский императив) рассматривается в рамках категории наклонения. При этом В.С. Храковским и Л.А. Бирюлиным по морфологическому признаку выделяются прямая и непрямая формы/конструкции побудительности. Формы прямой побудительности имеют своей единственной функцией выражение повеления, приказа [Храковский, Володин, 1986, с. 6–10; Бирюлин, Храковский, 1992, с. 15–19] (например, японский императив *tabero* ‘ешь’). Непрямые побудительные формы/конструкции не имеют в качестве первичной функцию побуждения, а по формальным признакам входят в повествовательные высказывания (таков, например, японский дезиратив на *-tai*, *tabetai* ‘хочу есть’) [Бондарко, 1990а, с. 10]. А. Бондарко на материале русского языка разделяет непрямые побудительные конструкции на эксплицитные и имплицитные. Эксплицитные конструкции выражают побудительность через футуральную индикативность, риторический вопрос о возможности выполнения того или иного действия (в японском языке это конструкции с условными формами (*-tara*, *-ba*) в сочетании со средствами выражения желательности, конструкции просьбы с использованием вспомогательных бенефактивных глаголов *-te moraeru*, *-te kureru* и проч.). В имплицитных конструкциях побудительность не входит в пропозициональное содержание и лишь выводится из него слушающим (например, фраза *ocha ga hoshii* ‘хочу чая’ может иметь в некоторых ситуациях побудительное значение, обозначать просьбу) [Бондарко, 1990б, с. 87].

Побудительные конструкции рассматриваются и с позиции противопоставления прямых и косвенных речевых актов, восходящей к работам Дж. Серля. Прямые речевые акты – это такие высказывания, иллокутивная цель которых непосредственно ясна из релевантных этой цели показателей (например, использование императива, чтобы обозначить требование, приказ) [Серль, 1986, с. 195]. В косвенных речевых актах автор в составе речевого акта с одним иллокутивным намерением применяет средства, которые характерны для выражения другого иллокутивного намерения (например, использование риторического вопроса для

выражения насмешки, а не получения ответа на вопрос) [Серль, 1986, с. 195–197; Кобозева, 1986, с. 7–9].

Так, по-японски попросить открыть окно можно несколькими способами. Например:

(1) mado o ake-go
 окно ACC¹ открыть-IMP
 ‘Открой окно’ (здесь «грубая» форма императива используется с целью предъявить требование, т.е. это прямой речевой акт);

(2) mado O ake-te kure-na-I ka
 окно ACC открыть-CNV AUX.BEN-NEG-PRS Q
 ‘Не откроешь ли окно?’ (иллокутивное намерение говорящего – просьба, поэтому это косвенный речевой акт).

Связь типа побудительного речевого акта (совет, приказ, указание) с конкретной формой императива в японских конструкциях с цитацией рассматривается в статье С.В. Чиронова. На материале газетных текстов автор исследует корреляцию между глаголом речи в авторской ремарке (отражающим тип побудительного акта) и формой императива и приходит к выводу, что некоторые формы императивов тяготеют к определенным типам речевых актов: например, форма грубого императива на *-ro* в выборке автора наиболее часто встречается вместе с глаголами требования, приказания [Чиронов, 2014]. Несмотря на то, что систематически описывать распределение форм императива по типам речевых актов мы не будем, все же вслед за данной работой сделаем попытку соотнести некоторые конкретные глагольные лексемы и грамматические формы с типом побуждения.

Кроме того, в своей статье С.В. Чиронов задается вопросом о возможности восстановления оригинальной фразы из цитаты (т.е. фактически о возможности разграничения прямой и косвенной цитаты по форме директивного акта). Он полагает, что восстановить оригинал цитируемой фразы можно далеко не всегда [Там же, с. 201]. Заметим, однако, что цитируемая работа выполнена на материале публицистического

¹ Сокращения, используемые при глоссировании: ACC – аккузатив; ADR – адрессив; ADV – адвербиальная форма; ATR – атрибутивная форма; AUX – вспомогательный глагол; AUX.M – вспомогательный глагол подготовительного действия *miru*; BEN – бенефактив; CNV – деепричастие; COP – связка; COND – условная форма; DAT – датив; DEB – дебитив; DSD – дезиратив; IMP – императив; GEN – генетив; HON – гоноратив; INS – инструменталис; NEG – отрицание; NML – субстантиватор; NOM – номинатив; POT – потенциалис; PST – прошедшее время; PRM – презумптив; PRS – настоящее-будущее время; PRG – прогрессив; PRT – частица; Q – вопросительная частица; QUOT – цитационный союз; TOP – топик; TEMP – временной союз; VVB – вербализатор.

дискурса и не рассматривает данные живой разговорной речи, этот пробел мы постараемся восполнить.

Третий подход к побудительным актам – описание побудительности в рамках противопоставления модусов *de dicto* и *de re* (буквально эти термины означают, соответственно, «о том, что сказано» и «о вещи», т.е. подчеркивают «говорение о сказанном кем-то (который говорил о явлении)» и «говорение непосредственно о явлении», разумеется, это имеет прямое отношение к цитированию). На материале японского языка этот подход разрабатывался в исследованиях Ф. Коулмас [Coulmas, 1985], Д. Осима [Oshima, 2006] и ряда других авторов. Для демонстрации разницы между этими двумя модусами обычно прибегают к следующему примеру:

(3) а. Парис сказал, что женится на самой красивой женщине в мире.

Если рассматривать (3) через интерпретацию *de dicto*, то высказывание можно понимать, например, так, что Парис сказал, что женится на любой женщине, отвечающей данной характеристике (красота). Изначальная фраза Париса могла быть следующей: женюсь на самой красивой женщине в мире. Во всяком случае, нарратор передает слова Париса, делает определенный акцент на его отношении к явлению. Интерпретация данного сложноподчиненного предложения с позиций *de re* предполагает несколько иное: Парис, скорее всего, сказал, что женится на какой-то конкретной женщине, которая является самой красивой в мире (т.е. здесь меньше оценки Париса, а больше факта, самого явления). Соответственно, исходные фразы могли быть, например, следующими:

(3) б. Женюсь на Елене Троянской,

с. Женюсь на жене Менелая.

Прямая цитация всегда имеет интерпретацию *de dicto*, косвенная же цитация может иметь как интерпретацию *de dicto*, так и *de re* [Oshima, 2006, p. 52]. Побудительные конструкции тоже могут интерпретироваться в формате *de dicto* и в формате *de re*.

Основываясь на противопоставлении *de dicto* / *de re* интерпретации, Д. Осима ставит под сомнение идею о том, что наличие директивного акта в составе цитаты может служить для однозначного отнесения цитаты к прямой речи. В частности, со ссылкой на Минегиши Кук [Minegishi Cook, 2018, p. 632], указывалось, что форма императива может зависеть от пола, социального статуса цитирующего, а не цитируемого лица. Подобные «смешанные» примеры приводит и Куно Сусуму [Kuno, 1988]. Рассмотрим один из них:

(4) Musume ga [sugu ki-te kure]
 дочь NOM сразу приходить-CNV AUX.BEN.IMP
 to denwa o kake-te ki-ta
 QUOT телефон ACC набрать-CNV AUX.DIR-PST
 ‘Дочь позвонила [мне] и сказала: «Приходи прямо сейчас»’

Куно Сусуму подчеркивает, что дочь никогда бы не использовала грубую форму *kite kure* по отношению к родителю, т.е. сохраняется оригинальный синтаксис императива, но используется этикетный формат речи, подходящий для внешнего оратора, а не цитируемого говорящего [Kuno, 1988].

На этот факт японской грамматики обращают внимание и другие авторы [Coulmas, 1985; Kadokura, 2000]. В нашей выборке также присутствуют подобные примеры. Мы обсудим их подробнее в следующих разделах. Д. Осима предлагает последовательно разграничивать семантику/прагматику цитаты в терминах противопоставления модусов *de dicto* и *de re* и синтаксический статус клаузы, в которой выражена цитата. С синтаксической точки зрения косвенная цитата должна удовлетворять критериям вложенной клаузы – по стандартным критериям порядка слов, ограничений на катафору, правил выбора грамматической формы вершинного предиката и др. С точки зрения Д. Осимы, появление формы императива в составе цитаты не обязательно приводит к тому, что она теряет синтаксические признаки вложенной клаузы. В дополнение к японским данным Д. Осима приводит данные амхарского языка (цитируя работу Шленкера [Schlenker, 2003, p. 69]), где императив допускается в составе вложенной клаузы [Oshima, 2006, p. 12].

Очевидно, что общим для трех рассмотренных нами подходов является разграничение языковых средств, для которых выражение побудительности является первичной функцией, и средств, которые приобретают побудительное значение лишь в определенных контекстных условиях. Наиболее подробно номенклатура средств выражения побудительности разработана в рамках Ленинградской типологической школы, поэтому в нашей работе мы будем опираться на методологию и терминологию, разработанную именно в рамках этого подхода.

2.2. Типичные средства выражения побудительности в японском языке

В рамках выбранного нами подхода Ленинградской типологической школы в современном японском языке средства выражения побудительности прежде всего можно разделить на прямые и не прямые. Прямые

средства побудительности используются лишь в функции побуждения – для выражения повеления, приказа, требования. Это известные нам императивы, семантика которых представляет собой категориальное значение особых форм [Бондарко, 1990б, с. 87]. Для непрямых побудительных конструкций функция побуждения не является единственной, сами конструкции имеют собственное значение, не связанное с побудительностью. Непрямые побудительные конструкции повествовательны по формальным признакам, но могут приобретать побудительное смысловое содержание [Бондарко, 1990а, с. 10; Бондарко, 1990б, с. 87].

Что касается собственно императивов как прямых побудительных форм, то их можно расклассифицировать по трем параметрам. Во-первых, данные формы могут быть синтетическими и аналитическими. Во-вторых, необходимо учитывать параметр полярности (положительные и отрицательные императивы). В-третьих, играет роль степень вежливости (выражение грамматических категорий вежливости, например, адрессива и гоноратива в составе императивной формы, а также императивных форм с участием бенефактивных вспомогательных глаголов). Рассмотрим эти параметры подробнее.

Для японского языка характерны синтетические (оканчиваются на *-e*, *-ro*, *-yo*, *-i*, *nasai*) и аналитические формы императива (*-kudasai*, *-kure* и т.д.) к деепричастию в форме на *-te* [Хронопуло, 2007, с. 31; Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008, с. 91]. Деепричастие в форме на *-te* в составе аналитических императивных конструкций может выполнять функцию императива и само по себе, без вспомогательных глаголов.

Императивы также бывают положительными и отрицательными. Последние представляют собой образование с помощью частицы *na* после глагола (*taberu na* ‘не ешь’), либо отрицательную форму деепричастия на *-te* (*nai-de*) со вспомогательным глаголом или без такового (*tabe-nai-de* ‘не ешь’) [Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008, с. 93; Kishimoto, 2018, p. 313].

Различия между формами императива связаны и с относительным положением говорящего и адресата на шкале социального дейксиса: обращение к равному, стоящему выше или ниже, к своему или чужому требует разных форм этикетной вежливости [Хронопуло, 2007, с. 33; Алпатов, 2008, с. 127–129]. В японском языке степень этикетной вежливости грамматически выражается с помощью категорий адрессива и гоноратива. Адрессив используется для выражения этикетного отношения к собеседнику в сфере высший-свой, высший-чужой, равный-свой [Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008, с. 141]; гоноратив выражает этикетное отношение к субъекту или объекту действия. Например, гоноратив глагола «делать» *nasaru* – ‘изволит делать’ подчеркивает отношение

к субъекту действия, показывает социальное отношение к этому лицу, *gogyooshin* ‘уважаемые родители’. Эти две формы вежливости в предложении могут использоваться как вместе, так и отдельно [Алпатов, 2008, с. 127–129; Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008, с. 159–160].

В контексте оценки степеней этикетной вежливости директивов уместно вспомнить другое исследование [Hill et al., 1986, p. 357–358]. В нем носителей японского языка просили оценить вежливость просьбы поднять ручку, выраженной с использованием разных директивных форм. В итоге авторы получили шкалу, где наиболее «грубыми» считаются синтетические императивы (оканчиваются на *-e*, *-ro*, *-yo*, *-te*, *-i*), затем идут более уместные в плане этикета аналитические формы (на *kudasai*). Как самые этикетно вежливые оценивались формы с императивом в виде вопроса (по типу – *te kuremasuka*). Уместность конкретных директивных форм изучалась и на примере текстов, взятых из речи школьных учителей [Falsgraf, Majors, 1995]. На материале аудио- и видеозаписей уроков в японских и американских школах исследовались случаи использования директивов в разных контекстах. Выяснилось, что учителя японского языка активно использовали прямые речевые директивные акты (представленные, в частности, «грубыми» формами императива). В то же время их англоязычные коллеги предпочитали косвенные директивные акты (представленные формами изъявительного наклонения, вопросами), также более «вежливые» формы императива. Более того, прямые акты в речи японских учителей не воспринимались учениками как грубые ввиду высокого положения учителей в японской социальной иерархии [Falsgraf, Majors, 1995, p. 17]. Авторы выявили следующие формы, использующиеся для выражения директивных актов: вопросы, вежливый императив (форма *-te kudasai*), суггестивы (другое название – гортатив, формы на *-mashoo*), пермиссивы (*-te ii desu*), нейтральный императив (форма на *-te*), декларативные команды (по типу ‘смотреть/смотрим сюда!’) [Falsgraf, Majors, 1995, p. 8–11]. В целом, косвенные речевые акты обычно воспринимаются как более вежливые [Hill et al., 1986, p. 347–351; Falsgraf, Majors, 1995, p. 13]. Для нас в этом исследовании интересен прежде всего выявленный авторами диапазон используемых форм для выражения директивных актов.

В целом в нашей работе встречаются не только императивы, но и конструкции, приобретающие императивное значение, т.е. не только прямые побудительные конструкции, но и не прямые, в которых неимперативные глагольные формы приобретают императивное значение в определенном контексте [Хронопуло, 2007, с. 142]. Например, дезидеративная конструкция с *-hoshii* может иметь значение

необходимости, желания, чтобы кто-то сделал что-то в составе косвенной просьбы [Nagot, 2018, p. 365].

Наша работа будет опираться на кратко описанную выше номенклатуру способов выражения императивности, выработанную в японистике и в общей лингвистике. Наша задача будет состоять в том, чтобы проверить, как известные типы побудительных конструкций функционируют в составе японских цитационных конструкций, причем в текстах конкретного дискурсивного жанра – интернет-дневниках (блогах).

3. Воплощение различных способов выражения директивности в японском языке в рамках заявленного материала

3.1. «Грубый» императив (-e/ro/o)

Данная форма обычно применяется для формулирования прямых требований, приказов [Чирионов, 2014]. Иногда эта форма может использоваться и для частных рекомендаций, при разрешении чего-то [Хронополо, 2007, с. 36–37]. Использование императивов такого типа считается нежелательным для женщин, от которых по нормам японского этикета ожидается более вежливая речь, чем от мужчин [Kuno, 1988; Хронополо, 2007, с. 33–34; Алпатов, Аркадьев, Подлеская, 2008, с. 93], а также нежелательным в некоторых ситуациях, требующих этикетной вежливости, например: а) при разговоре с лицом, которое выше говорящего по статусу, социальному положению; б) при общении с лицом, которое старше говорящего; в) в институциональных ситуациях (с клиентом, в магазине и т. д.) [Ide, 1982, p. 366–377]. Ясно, что «грубый» императив естественно отнести к прямым побудительным конструкциям.

В нашей выборке «грубый» императив в составе цитаты встречался в 17 примерах из 80, т.е. чаще других форм. Рассмотрим некоторые примеры использования этой формы.

- (5) ГТРО о wakimae-ro!」 (kono serifu wa otona
 время.и.место АСС учитывать-имр этот фраза тор взрослый
 ni nat-te kara haha kara kii-ta...)
 ДАТ стать-снв с тех пор мать от слышать-рст
 ‘«Учитывай время и место!» (об этой фразе [сказанной отцом
 в адрес матери] я услышала от мамы, когда стала взрослой).’
 (5.2.222²)

² Здесь и далее номера примеров из базы автора указаны после перевода примера. Индекс примера формируется так: 5 – номер блога, 2 – номер поста, 222 – номер строки в посте.

В данной цитате имеется глагол в форме грубого положительного императива (*wakimaero* ‘учитьвай’). Глагол используется для формулирования жесткого требования. Нарратор – женщина, говорящий – ее отец, фраза была обращена к ее матери. При этом нарратор не присутствовала при ее произнесении, а излагает услышанное от матери. Маловероятно, что нарратор или ее мать стали бы использовать грубую приказную форму императива, являющуюся культурно и социально нежелательной для женщины в Японии [Okamoto, 2004, p. 41–44]. Повидимому, мы имеем дело с реконструкцией нарратором оригинальной фразы говорящего: скорее всего, нарратор (и/или ее мать) не знала или не помнила точной фразы отца, поэтому воссоздала ее сама, используя те выражения, которые он бы, по ее мнению, применил (грубая форма императива).

Поскольку от каждого блога в анализе участвовало три поста, то была возможность проанализировать типичные грамматические формы, употребляемые автором, попытаться понять, имеются ли какие-либо систематические отличия цитат от авторского текста. На основе анализа трех постов данного нарратора можно отметить следующее:

1) нарратор записывает блог в простой форме (без суффикса адресива *-(i)mas-*, со связкой *da*), но в цитатах у нее встречается адресив (формы глагола с присоединением суффикса *-(i)mas-*, связки *desu*) при передаче речи третьих лиц;

2) при самоцитации в директивных актах автор использует формы на *-beki*, *-naku*, но ни разу не применяет «грубую» форму императива;

3) из всех директивных актов, встречающихся в этих трех постах, лишь пример (5) имеет грубый императив;

4) все фразы, приписываемые говорящему из примера (5) (отцу нарратора), – в простых формах. Отсюда можно сделать вывод, что нарратор точно транслирует директив отца, т.е. речь идет о прямой цитации.

Рассмотрим еще один пример с императивами этого типа:

- (6)

Omae	to	shiria-u		mae	kara	no			
Ты	с	знакомиться-PRS		до	с	GEN			
tsukiai		na	n	da	zo.	Omae	ga		
знакомство	ATR	NML	COP.PRS	PRT	ты	NOM			
kanojo	ni	nat-ta		kara	tte,	enkir-e			
девушка	DAT	стать-PST		с	QUOT	разорвать.СВЯЗИ-IMP			
tte	i-u			no	ka?	」			
QUOT	говорить-PRS	NML	Q						

‘[Он сказал:] «Это [те, с кем я имел] знакомство еще до встречи с тобой. Ты скажешь мне “Порви [с ними]”, потому что стала моей девушкой?»’ (6.2.87)

В примере (6) можно наблюдать «грубый» положительный императив (*enkire* ‘разорви связь’). Это пример прямого директивного акта (жесткое требование).

Говорящий – мужчина, находящийся в отношениях с нарратором (женщиной). В данном примере без авторской ремарки мы наблюдаем внешнюю и внутреннюю цитацию. Внешняя цитата – вся фраза говорящего (мужчины), транслируемая нарратором (женщиной). При этом внешняя цитата – скорее, прямая, что можно доказать следующим. 1. Наличие грубой формы императива. Маловероятно, что форма была использована нарратором-женщиной (на протяжении трех постов автор применяет и простые, и адрессивные формы, но в его фразах отсутствуют «грубые» формы императива). Говорящий же использует множество директивных актов, из которых большинство в «грубой» или простой форме императива (адрессивы и гоноративы в его речи отсутствуют). Потому, скорее всего, говорящий изменил реконструируемую вежливую фразу нарратора (например, *en [o] kitte (kudasai)* ‘разорви связь’ – вежливый императив, см. разд. 3.4) в своей цитате. 2. Наличие местоимения *omae* ‘ты’ (грубое местоимение, преимущественно употребляемое мужчинами по отношению к низшим по рангу в семье [Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008, с. 484], которое говорящий постоянно применяет по отношению к нарратору в трех постах ее блога). 3. Использование частицы *zo* (грубая частица, используемая в мужской речи [Там же, с. 465]) для подчеркивания своей позиции.

Фраза с грубым императивом *Omae ga kanojo ni natta kara tte, enkire tte iu no ka?* (‘Ты скажешь мне «Порви [с ними]», потому что стала моей девушкой?’) относится к внутренней цитате, в которой говорящий (мужчина) становится нарратором и передает слова нарратора внешней цитаты (женщины). Эта цитация – скорее, косвенная, потому что, как уже упоминалось в пункте 1, нарратор внешней цитаты вряд ли бы использовала в своей изначальной фразе «грубую» форму императива. Также нарратор внешней цитаты использовала бы местоимение первого лица в изначальной цитате (например, *watashi ga kanojo ni natta kara...* ‘потому что я стала твоей девушкой...’), а не местоимение второго лица *omae* ‘ты’. Отсюда можно сделать вывод, что пример (6) имеет внешнюю и внутреннюю цитацию, при этом внешняя цитация – прямая, а внутренняя – косвенная.

В целом, «грубый» императив в данной выборке использовался, главным образом, при цитировании мужской речи в прямой цитации. Однако эта форма императива встречалась и при цитировании мужчинами-нарраторами женщин-говорящих: как видно из примера (5), в таких

случаях происходит прагматический сдвиг в сторону косвенной речи при сохранении формы императива в составе цитаты. В случаях подобного рода мы получаем цитационную конструкцию, которая требует многофакторного подхода: часть признаков (наличие императива) является симптомом прямой цитации, а другая (выбор формы вежливости императива не с позиций внутреннего говорящего, а с позиций нарратора) – симптомом косвенной цитации.

3.2. Императив на *-te*

Как уже говорилось выше, данная форма императива образуется прибавлением показателя *-te* к основе глагола, при этом формально совпадая с конвербом на *-te* (*tabe-te* ‘есть’) [Kishimoto, 2018, p. 313–314]. Она является разговорной, используется при обращении к лицам равным или более низким по статусу. Эта форма чаще встречается в женской речи [Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008, с. 96]. В речи детей эта деепричастная форма используется и по отношению к другим детям и к взрослым [Хронопуло, 2007, с. 39]. Побудительную форму с *-te* также можно отнести к прямым побудительным формам. В нашей выборке эти формы встречались в 16 из 80 примеров.

Рассмотрим их подробнее.

- (7) ㊦Anata to korakko futari de jikka
 ты с детеныш.выдра вдвоем INS родной.дом
 вернуться-CNV age-te. Watashi wa mat-te-ru.┘
 kaet-te AUX.BEN-CNV я TOP ждать-CNV-AUX.PRG.PRS
 ‘[Я сказала:] «Езжайте домой [к твоим родителям] вдвоем
 с Детенышем выдры. Я буду вас ждать».’ (3.2.92)

В примере (7) имеется конструкция с императивом на *-te* (*kaette agete* букв. ‘возвращайтесь’), которую можно отнести к прямому речевому акту указания. В данном примере говорящая (женщина), являющаяся в то же время нарратором, применяет эту форму императива для побуждения мужа, что является приемлемым для женщины по нормам японского этикета. Интересно, что во всех случаях самоцитирования в трех постах нарратор использует именно форму на *-te* в своих директивных актах (при этом она практически не применяет адресивы). Таким образом, при общении с равными по статусу родственниками нарратор предпочитает использовать деепричастные формы на *-te* в директивных актах и неадресивные простые формы в целом. В цитате присутствует и вспомогательный бенефактивный глагол *ageru*, букв. ‘давать’. Так как в (7) говорящая (жена) обращается к адресату (своему мужу) для совершения действия в интересах третьих лиц (его родителей), то по правилам

употребления бенефактивов выбор этого вспомогательного глагола оправдан тем, что бенефициант и субъект действия являются «своими» друг для друга. Потому использование бенефактивного глагола *ageru* в цитате также говорит в пользу прямой речи.

Кроме того, нарратор использует местоимение *anata* ‘вы’ (часто употребляется женщинами в общении с мужем [Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008, с. 480], в то время как ее муж на протяжении нескольких постов использует местоимение *kimi* ‘ты’ в цитатах при обращении к нарратору. Таким образом, наличие *anata* можно считать еще одним аргументом в пользу трактовки данной цитаты как прямой.

(8) Soshite Ҁsenaka, tonton shi-te] tte
 потом спина звук. стука VRB-CNV QUOT
 ‘Потом [он сказал]: «Постучи мне по спине».’ (6.2.118)

В примере (8) деепричастие на *-te* в императивной функции (*tonton shite* ‘постучи по спине’), которая выражает прямую просьбу.

Здесь нарратор (женщина) приводит слова говорящего (мужчины), с которым встречается. При этом в других примерах цитации говорящего в трех постах одного блога преимущественно используется «грубый» императив на *-ro*. Однако из этого не следует, что нарратор поменяла изначальную форму, используемую говорящим, т.е. последний мог в оригинале использовать стилистически различные формы императива. Таким образом, в примере (8) форма императива сама по себе не дает однозначных указаний на то, прямая это речь или косвенная. И в целом по выборке и в мужской, и в женской речи императив на *-te* чаще всего не может служить однозначным признаком прямой или косвенной цитаты.

3.3. Императив на *-te kudasai*

Еще одним способом выражения побудительности является форма на *-te* со вспомогательным глаголом *kudasai* (по типу *tabete kudasai* ‘пожалуйста, ешьте’). Она относится к аналитическим императивным формам [Хронопуло, 2007, с. 43]. Эта форма считается нейтрально-вежливой, используется для обращения к равному или стоящему выше в иерархии лицу [Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008, с. 389]. Данная форма является формой прямой побудительности. В выборке в составе цитаты она встречается пять раз.

(9) 40-sai no otto kara irai ga ari-mashi-ta. 「Tantei-san, 40-летний GEN муж от заказ NOM есть-ADR-PST детектив-NON kondo no suiyoobi no yoru, tsuma o oikake-te этот. раз GEN среда GEN ночь жена ACC следить-CNV kudasai. Saikin, maishuu no yooni suiyoobi AUX.IMP последнее.время каждая.неделя GEN словно среда no yoru ni gaishutsu su-ru n de-su...」 GEN ночь DAT выход делать-PRS NML COP.ADR-PRS 「[Я] получил заказ от 40-летнего мужчины: «Господин детектив, проследите за моей женой в ночь на эту среду... В последнее время она будто каждую ночь среды уходит...».」 (4.1.39)

В (9) есть директив в форме *-te kudasai* (*oikakete kudasai* ‘пожалуйста, проследите’), используемый для прямого речевого акта нейтрально-вежливой просьбы. В данном примере нарратор (мужчина) цитирует фразу своего клиента-говорящего (мужчины). Нарратор и говорящий находятся в отношениях «исполнитель–клиент», во всех других примерах в этом блоге используются адрессивные формы. Данный пример, видимо, можно отнести к прямой цитации, для этого есть следующие основания. 1. Присутствует дейксис времени *kondo no suiyoobi* ‘эта среда’. При этом в момент трансляции цитаты со времени общения с клиентом прошло много времени, потому очевидно, что словосочетание *kondo no suiyoobi* ориентировано на момент осуществления оригинального речевого события. 2. Говорящий использует слово *tsuma* ‘жена’ для обозначения своей жены. При этом нарратор использует более вежливое обозначение *okusan* ‘супруга’ во всех случаях, когда упоминает жену говорящего.

В целом, форма *-te kudasai* в данной выборке используется для вежливых просьб в ситуации «клиент–исполнитель» как мужчинами, так и женщинами.

3.4. Положительная форма императива на *nasai*

Вспомогательный глагол *nasai* присоединяется к деепричастиям на *-i*. При этом если деепричастие не имеет префикса *o-*, то является разговорным вариантом императива (например, *yomi nasai* ‘читай’), приемлемым и для мужчин, и для женщин. Если же *nasai* присоединяется к деепричастиям с префиксом *o-* (*oyomi nasai* ‘читайте’), то форма является более вежливой, допустимой при общении с лицами, равными по статусу [Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008, с. 386]. В отличие от формы

с *kudasai*, рассмотренной выше, форма с *nasai* связана скорее с приказанием или рекомендацией, а не просьбой [Хронополо, 2007, с. 43]. Форма с *nasai* относится к прямым побудительным формам. В нашей выборке директивные акты с *nasai* встречаются в составе цитаты 3 раза из 80. Рассмотрим один из таких случаев:

- (10) Otto wa otoko ni Үchanto hanashi nasai o-kusan
 муж TOP мужчина DAT полностью говорить AUX.IMP NON-жена
 ni i-u zo! toyuu shinken deshi-ta...
 DAT говорить-PRS PRT QUOT серьезный COP.ADR-POST
 ‘Муж был серьезен с женщиной: «Рассказывай все, [а то я] скажу
 твоей жене...».’ (4.1.101)

В примере (10) встречается директивная конструкция с *nasai* (*hanashi nasai* ‘рассказывай’) в прямом речевом акте требования. Нарратор (мужчина), работающий частным детективом, цитирует слова своего клиента (говорящий – тоже мужчина), который, в свою очередь, пересказывает беседу со своим знакомым. На наш взгляд, здесь идет речь о прямой цитации на основании следующего. Во-первых, императив с *nasai*, как уже упоминалось, разговорный. Так что маловероятно, что нарратор бы использовал *nasai* в ситуации формального общения «клиент–исполнитель» (скорее, была бы использована форма с *kudasai*). Стоит также отметить, что в случаях общения с клиентами (на основе трех постов) при самоцитации данный нарратор использует исключительно адресивные конструкции. Говорящий тоже использует адресивные конструкции при общении с нарратором (но простые при общении с другими своими знакомыми). Кроме того, грубая модально-экспрессивная частица *zo* маловероятна в общении с незнакомым человеком. Наконец, в самой авторской ремарке – адресив (заключительная связка *deshita*). Таким образом, наиболее вероятно, что нарратор передал слова клиента буквально: перед нами, видимо, прямая цитата.

В целом, форма на *nasai* встречается в ситуациях неформального общения при побудительных конструкциях, связанных с просьбой, требованием. В нашей выборке все встретившиеся употребления оказались в составе прямой цитаты.

3.5. Директивные формы на *-nakucha*, *-nakereba*, *-nakutewa*

Побудительные формы на *-nakucha*, *-nakereba*, *-nakutewa* используются для обозначения долженствования и общего требования. Представленные в нашей выборке конструкции являются разговорными вариантами (стяжениями) конструкций *-nakutewa ikenai*, *-nakereba naranai*. При формировании полных форм таких директивов вспомогательные глаголы *naru* ‘стать’, *iku* ‘идти’ присоединяются к отрицательным

формам глагола (например, *yomanakereba naranai* ‘нужно читать’, букв. ‘не читая, не получится’) [Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008, с. 396]. Эти формы в своем основном значении долженствования обычно используются говорящим по отношению к собственным действиям, но в функции непрямой побудительности используются для выражения требований к другим. Часто этими другими выступают лица младшего возраста или более низкого социального положения [Хронопуло, 2007, с. 138–139]. Представленные в нашей выборке конструкции являются разговорными вариантами (стяжениями) конструкций *-nakutewa ikenai*, *-nakereba naranai*. Интересно, что в составе цитаты, при обращении к самому себе, значение долженствования сдвигается к значению требования, обращенного говорящим к себе. В нашей выборке девять таких примеров.

- (11) *Naaha wa «chichioya no yakuwari mo shi-nakutewa!!» to*
 мать TOP отец GEN роль тоже делать-IMP QUOT
omo-tte i-ta rashi-ku tonikaku kibishi-katta.
 думать-CNV AUX.PRG-PST похожий-ADV в.общем жесткая-PST
 ‘Мама тоже, похоже, думала: «<мне> нужно выполнять
 и отцовские обязанности!!», в общем, была жесткой.’ (5.2.184)

В (11) представлено выражение долженствования *nakutewa* (*shinakutewa* ‘нужно делать’, букв. ‘нельзя не делать’) в значении общего требования (косвенный речевой акт).

Здесь нарратор (женщина) приводит предположительные слова говорящего (своей матери), в которых та (мать) требует от самой себя исполнять обязанности отца. Хотя перед нами и не реальная цитата, а реконструкция предположительных слов говорящего, она построена как реальная цитата с выражением требования человека к самому себе. При этом отсутствуют лексико-грамматические маркеры, указывающие на то, является ли цитата прямой или косвенной (в цитате нет личного дейксиса, нарратор использует простые формы на протяжении всех трех постов своего блога). Вместе с тем наличие восклицательного знака и кавычек можно считать маркированным способом обозначения прямой речи: знаки препинания являются в японском языке опциональными.

- (12) *Futsuu, danna no kasegi ga waru-ku nar-u to*
 обычно муж GEN заработок NOM плохой-ADV статья-PRS COND
 「*watashi ga kasega-nakucha!*」 *to nar-u.*
 я NOM заработать-IMP QUOT статья-PRS
 ‘Обычно, если заработок мужа становится хуже, то получается
 так: «Я должна заработать сама».’ (2.3.51)

В (12) представлена конструкция с *-nakucha* (*kasaganakucha* ‘нужно заработать’, букв. ‘нельзя не зарабатывать’). Это косвенная побудительная конструкция, используемая для выражения общего требования говорящего к себе, нарратор (мужчина) цитирует слова своей клиентки (женщины).

Эту цитацию можно отнести к прямой ввиду следующих фактов. 1. В цитате личный дейксис выражен местоимением первого лица *watashi* ‘я’ (если бы цитация была косвенной, то в цитате использовалось бы местоимение третьего лица, например, *kanojo* ‘она’). Во-вторых, в ситуации «клиент–консультант» сам нарратор вряд ли стал бы использовать эту разговорную форму для формального общения, поскольку в японском языке в такого рода ситуациях принято использовать вежливые формы [Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008, с. 140–142, 152; Minegishi Cook, 2018, p. 629].

Таким образом, конструкции с *-nakucha*, *-nakereba*, *-nakutewa* в данной выборке используются для требования говорящего к самому себе в неформальной ситуации. Примечательно, что говорящие во фразах из всех примеров – женщины. При этом два примера имели маркеры прямой речи и помимо императива.

4. Заключение

В работе были поставлены задачи изучения особенностей передачи директивных актов в японском языке в составе цитаты на материале блогов, а также задачи изучения взаимосвязи определенной грамматической формы предиката в составе директивных актов с прямым или косвенным характером цитации.

Анализ показывает, что обнаружение специализированных маркеров обозначения косвенной речи зачастую невозможно. Рассмотренные конструкции, формы императива могут опосредованно свидетельствовать о прямом характере цитаты, часто – лишь в соединении с дополнительными маркерами, например, личными местоимениями. (Допустим, «грубый» императив в словах говорящего-мужчины при нарраторе-женщине может быть маркером прямой цитации, особенно если подкрепляется другими маркерами – личным дейксисом, общим уровнем вежливости/грубости фразы и т.д.) Бывают случаи, когда императив сдвигает речь, наоборот, в сторону косвенной цитации (например, «грубый» императив в цитате, когда нарратор – мужчина, а говорящий – женщина и т.д.), что, в свою очередь, поднимает важный теоретический вопрос, а именно – является ли запрет на использование императива в косвенной цитации абсолютным. Лишь полный анализ как самой цитаты, так

и по возможности контекста позволит получить более точную картину, в которой будут учтены все возможные признаки, причем эти признаки могут быть не согласованы друг с другом: некоторые из них (например, наличие императива) могут говорить о том, что цитата прямая, тогда как другие (например, грубая форма императива в цитируемой речи женщины) – о том, что цитата косвенная.

Мы последовательно рассмотрели встретившиеся в нашей выборке прямые средства выражения побудительности в составе цитаты: «грубый» императив (на *-e/ro/o*), формы императива с *-te* (со вспомогательным глаголом *kudasai* или без такового), форма императива с *nasai*, формы на *-nakucha*, *-nakereba*, *-nakutewa*. Каждое из вышеперечисленных средств выражения побудительности имеет свои уникальные черты, средства различаются по степени вежливости и сфере употребления, что влияет на оттенки, поддающиеся анализу, в разговорном дискурсе, связанном с блогами. Во всяком случае, в разговорном дискурсе более заметен факт своеобразной неразличимости прямой и косвенной цитации через формальные средства.

Вообще, вопросы цитации, различения прямой и косвенной речи, особенно в живом дискурсе – актуальная проблема современной лингвистики, которую, в рамках широких кросс-культурных исследований, только начали решать [Evans, 2013]. Дело в том, что в русской, европейской, западной научной лингвистической литературе закономерно принято в общем разделять две стратегии цитирования – прямую и косвенную с соответствующим синтаксическим оформлением паратактического соединения клауз и подчиненного. Очевидно, в какой-то степени это отражает законы логики, т.е. имеет отношение к языковым универсалиям. Однако информатизация, глобализация, «эпоха контактов», опирающаяся на технические возможности, позволяет в конечном счете анализировать большую массу языков, демонстрирующих более сложные отношения между клаузой говорящего и клаузой нарратора – как в отношении чисто синтаксического конструирования фразы, так в отношениях, которые можно рассматривать отдельно (например, особенностей употребления местоимений, в том числе логофорических [Nikitina, Bugaeva, 2021]).

Анализируя подобные соотношения – что, закономерно, актуальнее делать по возможности на материале разговорных дискурсов – следует учитывать и возможность нарушения нормы, что вполне возможно в эпоху немалых культурных проблем в связи с особенными синтаксическими, лингвистическими построениями цитации (о необходимости рассмотрения таких построений в качестве особой сферы, особого типа языковых конструкций говорят исследователи [Spronck, Nikitina, 2019]).

При этом следует констатировать, что в языках более традиционных обществ, например, африканских, возможности нарушения норм, языковых норм, видимо, меньше, отсюда – достаточно большое доверие по отношению к распространяющимся исследованиям именно таких языков, дающих весьма своеобразный материал, в том числе в аспекте поднятой нами темы [Nikitina, Vydrina, 2020; Nikitina, Bugaeva, 2021]. Такие языки, однако, могут отличаться большим диалектным разнообразием, меньшей «упорядоченностью», большей «наивностью» носителей, влияющей на «четкость», сформированность синтаксиса, его способность сложно выражать языковые универсалии, связанные с логикой высказывания, это все тоже следует учитывать.

Что касается японского языка, японской культуры, то здесь, при всем высоком уровне развития по самым разным параметрам, следует говорить и о высокой степени традиционности, что также должно определять немалую степень доверия к исследованиям проблемы цитирования, соотнесения прямого и косвенного в связи с директивными актами на материале японского языка. (В любом случае, если учитывать уровень культуры речи, следует конкретнее, системнее учитывать социальный статус говорящего и нарратора, их возраст, профессию и т.д.) Важно то, что японский язык – особенный язык в плане происхождения, его родство с иными языками просматривается весьма ограниченно, отсюда вытекает особенная важность его исследования в плане возможностей выражения языковых универсалий, вариантов представления прямого-косвенного в рамках цитирования, в том числе в аспекте сложно организованной в японском языке директивности. Все это влияет и на семантическую, смысловую интерпретацию при переводе в эпоху активного контакта культур.

Библиографический список / References

Алпатов, 2008 – Алпатов В.М. Япония: язык и культура. М., 2008. [Alpatov V.M. Yaponiya: yazyk i kultura [Language and culture]. Moscow, 2008.]

Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008 – Алпатов В.М., Аркадьев П.М., Подлесская В.И. Теоретическая грамматика японского языка. Кн. 1. М., 2008. [Alpatov V.M., Arkadev P.M., Podlesskaya V.I. Teoreticheskaya grammatika yaponskogo yazyka [Theoretical grammar of the Japanese language]. Vol. 1. Moscow, 2008.]

Бирюлин, 1992 – Бирюлин Л.А. Семантика и прагматика императива. Хельсинки, 1992. [Biryulin L.A. Semantika i pragmatika imperativa [Semantics and pragmatics of the imperative]. Helsinki, 1992.]

Бирюлин, Храковский, 1992 – Бирюлин Л.А., Храковский В.С. Повелительные предложения: проблемы теории // Типология императивных конструкций /

Отв. ред. В.С. Храковский. СПб., 1992. С. 5–50. [Biryulin L.A., Khrakovskii V.S. Imperative sentences: Problems of theory. *Tipologiya imperativnykh konstruktii*. V.S. Khrakovskii (ed.). St. Petersburg, 1992. Pp. 5–50. (In Rus.)]

Бондарко, 1990а – Бондарко А.В. Типы темпоральных отношений // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность: Коллективная монография / Отв. ред. А.В. Бондарко. СПб., 1990. С. 10–31. [Bondarko A.V. Types of temporal relations. *Teoriya funktsionalnoi grammatiki. Temporalnost. Modalnost*. A.V. Bondarko (ed.). St. Petersburg, 1990. Pp. 10–31. (In Rus.)]

Бондарко, 1990б – Бондарко А.В. К анализу категориальных ситуаций в сфере модальности: императивные ситуации // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность: Коллективная монография / Отв. ред. А.В. Бондарко. СПб., 1990. С. 80–89. [Bondarko A.V. On the analysis of categorical situations in the sphere of modality: Imperative situations. *Teoriya funktsionalnoi grammatiki. Temporalnost. Modalnost*. A.V. Bondarko (ed.). St. Petersburg, 1990. Pp. 80–89. (In Rus.)]

Кобозева, 1986 – Кобозева И.М. Теория речевых актов как один из вариантов теории речевой деятельности // Новое в зарубежной лингвистике. 1986. № 17. С. 7–21. [Kobozeva I.M. The Theory of Speech Acts as one of the variants of the Theory of Speech Activity. *Novoe v zarubezhnoi lingvistike*. 1986. No. 17. Pp. 7–21. (In Rus.)]

Серль, 1986 – Серль Дж.Р. Косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. 1986. № 17. С. 195–222. [Searle J.R. Indirect speech acts. *Novoe v zarubezhnoi lingvistike*. 1986. No. 17. Pp. 195–222. (In Rus.)]

Храковский, Володин, 1986 – Храковский В.С., Володин А.П. Семантика и типология императива: Русский императив. Л., 1986. [Khrakovskii V.S., Volodin A.P. *Semantika i tipologiya imperativa: Russkii imperativ*. Leningrad, 1986.]

Хронопуло, 2007 – Хронопуло Л.Ю. Императивная семантика и средства ее выражения в современном японском языке: Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2007. [Khronopulo L.Yu. *Imperativnaya semantika i sredstva ee vyrazheniya v sovremennom yaponskom yazyke* [Imperative semantics and means of its expression in Modern Japanese]. PhD dis. St. Petersburg, 2007.]

Чионов, 2014 – Чионов С.В. Японские иллокутивные глаголы в ремарочном употреблении: перспективы исследования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 5. Ч. 1. С. 197–205. [Chironov S.V. Japanese illocutionary verbs in stage use: Research perspectives. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2014. No. 5. P. 1. Pp. 197–205. (In Rus.)]

Evans, 2013 – Evans N. Some problems in the typology of quotation: A canonical approach. *Canonical Morphology and Syntax*. Oxford, 2013. Pp. 66–98.

Minegishi Cook, 2018 – Cook Minegishi H. Speech style shift. *The Cambridge Handbook of Japanese Linguistics*. Cambridge, 2018. Pp. 628–648.

Coulmas, 1985 – Coulmas F. Direct and indirect speech: General problems and problems of Japanese. *Journal of Pragmatics*. 1985. No. 9. Pp. 41–63.

Ide, 1982 – Ide S. Japanese sociolinguistics: Politeness and Women's language. *Lingua*. 1982. No. 57. Pp. 357–385.

Falsgraf, Majors, 1995 – Falsgraf C., Majors D. Implicit culture in Japanese immersion classroom discourse. *Journal of the Association of Teachers of Japanese*. 1995. No. 29 (2). Pp. 1–21.

Hill et al., 1986 – Hill B., Ide S., Ikuta S. et al. Universals of linguistic politeness: Quantitative evidence from Japanese and American English. *Journal of Pragmatics*. 1986. No. 10. Pp. 347–371.

Kadokura, 2000 – Kadokura M. Reflection about citation in Japanese. *Iokokhama kokuritsu daigaku dzookhoo ripodzitori*. 2000. No. 7. Pp. 60–73. (In Japanese)

Kishimoto, 2018 – Kishimoto H. Negation. *The Cambridge Handbook of Japanese Linguistics*. Cambridge, 2018. Pp. 300–331.

Kuno, 1988 – Kuno S. Blended quasi-direct discourse. *Japanese syntax*. Stanford, 1988. Pp. 75–102.

Narrog, 2018 – Narrog H. Modality. *The Cambridge Handbook of Japanese Linguistics*. Cambridge, 2018. Pp. 357–378.

Nikitina, Bugaeva, 2021 – Nikitina T., Bugaeva A. Logophoric speech is not indirect: Towards a syntactic approach to reported speech constructions. *Linguistics*. 2021. No. 3. Pp. 609–633.

Nikitina, Vydrina, 2020 – Nikitina T., Vydrina A. Reported speech in Kakabe: Loose syntax with flexible indexicality. *Folia Linguistica*. 2020. No. 54 (1). Pp. 133–166.

Oshima, 2006 – Oshima D.Y. Perspectives in reported discourse. PhD thesis. Stanford. 2006.

Okamoto, 2004 – Okamoto S. Ideology in linguistic practice and analysis: Gender and politeness revisited. *Japanese Language, Gender and Ideology*. Oxford, 2004. Pp. 38–56.

Schlenker, 2003 – Schlenker P. A Plea for monsters. *Linguistics and Philosophy*. 2003. No. 26. Pp. 29–120.

Spronck, Nikitina, 2019 – Spronck S., Nikitina, T. Reported speech forms a dedicated syntactic domain. *Linguistic Typology*. 2019. No. 23 (1). Pp. 119–159.

Статья поступила в редакцию 03.03.2023

The article was received on 03.03.2023

Сведения об авторе / About the author

Ермишина Екатерина Сергеевна – преподаватель кафедры восточных языков Института лингвистики, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва

Ekaterina S. Ermishina – lecturer at the Department of Oriental Languages of the Institute of Linguistics, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7053-5527>

E-mail: kyermishina@mail.ru

J. Olguin Martinez

Illinois State University,
Normal, 61761, USA

‘Until’ clauses in typological perspective

Based on a sample of 218 languages, the paper shows that most languages tend to use conjunctions and converbs for expressing ‘until’. In a number of languages, these markers appear to be diachronically connected to case markers (e.g. dative case markers), verbs (e.g. ‘to arrive’), nouns (e.g. ‘edge’), and adverb(ial)s meaning ‘only’. Also discussed are other rare strategies, which seem to show clear areal patterns. In particular, some languages from Mali use an ‘until’ clause with a verb meaning ‘to get tired’ to express ‘for a long time’, and some languages from Mesoamerica use ‘until’ clauses with expletive negative markers.

Key words: ‘Until’ clauses, adverbial clauses, typology, areality, language contact

FOR CITATION: Olguin Martinez J. ‘Until’ clauses in typological perspective. *Rhema*. 2023. No. 3. Pp. 33–64. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-33-64



DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-33-64

Х. Ольгин Мартинес

Государственный университет штата Иллинойс,
61761 г. Иллинойс, США

Зависимые клаузы со значением временной границы в типологической перспективе

На основании выборки из 218 языков мы показываем, что в большей части языков значение ограничения ситуации во времени выражается с помощью союзов и конвербов. В части языков показатели диахронически связаны с падежными показателями (напр., дативными), глаголами (напр., со значением 'прибывать'), существительными (напр., со значением 'граница') и наречиями и адвербиалами со значением 'только'. В статье также обсуждаются другие более редкие стратегии выражения искомого значения, которые оказываются ограничены конкретными языковыми ареалами. В частности, в некоторых языках Мали значение ограничения ситуации во времени выражается с помощью глагола со значением 'устать', что подчеркивает длительность ограниченной ситуации, а в некоторых языках Мезоамерики клаузы со значением ограничения во времени используются с показателями эксплетивного отрицания.

Ключевые слова: ограничение времени ситуации, временные клаузы, адвербиальные клаузы, типология, языковые контакты

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Ольгин Мартинес Х. Зависимые клаузы со значением временной границы в типологической перспективе // Рема. Rhema. 2023. № 3. С. 33–64. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-33-64

1. Introduction

Temporal clauses expressing **terminal boundary** ['until' clauses] mark the endpoint of a situation expressed in the main clause [Kortmann, 1997, p. 85; Hetterle, 2015, p. 48]. Two types of 'until' constructions have been distinguished in the literature [Karttunen, 1974; Mittwoch, 1977]. First, there are 'until' constructions in which the main clause appears with a durative

predicate (1). In this construction, the ‘until’ clause indicates the endpoint or end-period of the main clause situation [Kortmann, 1997, p. 85]. Second, there are ‘until’ constructions in which the main clause appears with a non-durative predicate and a negative marker [see de Swart et al., 2022], as in (2).¹

(1) *Danny will sleep **until** the party starts.*

(2) *Danny will **not** put his hat on **until** the party starts.*

The constructions in (1) and (2) are formally similar. In a literal sense, (2) exactly parallels (1), since the situation ‘Danny will not put his hat on’ continues up to the point where the situation ‘the party starts’ occurs. However, the function of (2) is rather different, namely to say that Danny will only put his hat on when the party starts. Accordingly, ‘until’ constructions as in (2) are not taken into account in the present study. Another reason for not including examples like (2) stems from the fact that there are few relevant examples in the sample sources.

Two little understood areas of ‘until’ clause constructions are the crosslinguistic variation in the expression of this semantic relation, and its areality [but see Wälchli, 2018].² A number of ‘until’ clause-linking devices that are crosslinguistically rare occur in areal clusters, suggesting that language contact has played an important role in their distribution, that is, it is statistically unlikely that these languages have undergone such a rare developmental process independently of one another. Their areality is a puzzle because speakers seem to have replicated these devices with native material (i.e. pattern replication). The theoretical importance of exploring areal clusters of clause-linking devices has been highlighted by various typological studies. K. Schmidtke-Bode mentions that a large-scale sample can do a great deal to help us gain a better understanding of the areal dynamics that lead a particular clause-linking device to spread in a particular area [Schmidtke-Bode, 2009, p. 202]. A. Martowicz notes that exploring areal clusters and the direction of spread is an area of research that would be worth pursuing in future studies, and large-scale samples can do a great deal to explore this domain [Martowicz, 2011, p. 327]. Likewise, K. Hetterle points out that exploring areal patterns of clause-linking devices is a domain that deserves

¹ There are other types of ‘until’ constructions proposed in the literature. For instance, Georgieva and Muraviev (2018) mention that there are ‘until’ constructions including a result/degree (e.g. *beat x until x dies*). Giannakidou (2003) notes, based on data from Greek, that there are ‘until’ construction in which a main clause occurs with a present perfect verb form and with a negative marker.

² ‘Until’ clauses have also received some attention in specific language families, such as Uralic [see Muraviev, 2017].

to be studied in future studies [Hetterle, 2015, p. 269]. Accordingly, analyzing the areality of ‘until’ devices seems to be a good next step.

The present research explores the form of ‘until’ clause-linkage patterns, and the areality of a number of ‘until’ devices. The organization of this paper is as follows. Section 2 addresses methodological questions relating to the language sample used and the collection and analysis of the data. The database consists of 218 languages for which it was possible to find sufficient information on the grammar of ‘until’ clauses. Additionally, in order to enhance the quality of the data, native speakers and linguistic fieldworkers on a number of languages were consulted to confirm certain analyses and to discuss alternative ones. Section 3 analyzes the range of clause-linkage patterns expressing ‘until’ relations in the sample. Special attention is paid to the diachronic sources of ‘until’ devices (e.g. terminative/limitative case markers, verbs meaning ‘to arrive’). Section 4 explores the areality of two rare clause-linkage patterns: ‘Until getting tired’ used for expressing ‘for a long time’ in Mali, and ‘until’ clauses occurring with expletive negative markers in Mesoamerica. Section 5 reviews the conclusions and implications of the paper.

2. Sample

The present study explores the crosslinguistic variation of ‘until’ clause-linking strategies. Accordingly, determining the languages that will serve as data sources for exploring the amount of variation in this domain is an important methodological step. In asking about the possible range of crosslinguistic variation, we are speaking of the range of variation that characterizes some particular sample of human languages [Comrie, 1993, p. 4]. To do so, we must equip ourselves with a sample representative of human languages, with respect to the phenomenon that we are investigating, i.e. ‘until’ clause-linking strategies. However, while this points the way towards a solution, it does not automatically provide a solution. This stems from the fact that we still need to ask the following question: What is the basis of such a sampling procedure?

It goes without saying that the range of variation in this domain can be addressed by simply including every one of the world’s approximately 7,000 languages in the study. However, this is impractical in that not all languages have been described with respect to the phenomenon under investigation. Furthermore, even if one had access to adequate sources for all 7,000 languages, it would be time-consuming to include them all [Miestamo et al., 2016, p. 235] and the sample would be unbalanced [Comrie, 1989, p. 10]. With this in mind, typologists rely on samples smaller than 7,000 languages.

In the typological literature, there have been several proposals for sampling. Note, however, that the adoption of one sampling method over another

depends on the type of research question(s) to be explored. If one is interested in exploring statistical testing of tendencies and correlations, probability samples can do a great deal to uncover valid statistical generalizations. On the other hand, if one is interested in exploring the crosslinguistic diversity of the encoding of one specific phenomenon, variety samples are the best method in that they can reveal even the rarest strategies or types of expression in the domain explored [Rijkhoff et al., 1993, p. 171].

As for probability samples, they are meant to explore crosslinguistic frequencies of features, correlations between them, or other statistical measures. For these types of samples, it becomes crucial that the samples have as few biases as possible that could distort the numbers [Miestamo et al., 2016, p. 235]. The methods proposed in [Dryer, 1989; Perkins, 1989] are designed especially for this purpose. However, note that the requirement that the languages be independent units makes it rather difficult to construct a good probability sample. Even with a sample of relatively small size, it is impossible to include only languages that are completely independent of each other in these respects [Rijkhoff, Bakker, 1998, p. 265].

Variety sampling aims at capturing as much of the world's linguistic diversity as possible. Accordingly, the more languages in sample, the better equipped it is to capture the crosslinguistic variety of the phenomenon under study. In this regard, it is likely that by taking into account a large sample, no linguistic features, not even the rarest ones, are disregarded. There are two sampling methods that have been designed for variety sampling: The Diversity Value method proposed by [Rijkhoff et al., 1993; Rijkhoff, Bakker, 1998], and the Genus-Macroarea method proposed by [Miestamo, 2005]. The Diversity Value method proposed by [Rijkhoff et al., 1993; Rijkhoff, Bakker, 1998] is designed as a method for building variety samples. In this method, genetic stratification is done by taking into account any classification representable in tree format. The number of languages to be considered from each genetic grouping is measured by taking into account its internal diversity. This is done by calculating its diversity value. The Genus-Macroarea method proposed by [Miestamo, 2005] has been used for building variety samples. In this method the primary genetic stratification is made at the genus level, and the primary areal stratification at the level of macro-areas. There are two variants of this method: A bottom-up and a top-down variant [Miestamo et al., 2016, p. 247].

In the present study, a sample of 218 languages based on the Genus-Macroarea method proposed by [Miestamo, 2005] is taken into account. In particular, the bottom-up variant of the method is adopted. The languages of the sample are shown in Table 1. Using this type of sample maximizes the likelihood of finding the different types that occur crosslinguistically.

Table 1

Languages of the sample per macro-area

Macro-area	Sample languages	Sum
Africa	!Xun, Bangime, Beja, Boko, Duka, Emai, Eton, Fongbe, Gaahmg, Gumuz, Hadza, Hausa, Hebrew, Ik, Iraqw, Izi, Jalkunan, Kabba, Kisi, KoyraChiini, Lango, Lele, Lumun, Ma'di, Majang, Makary Kotoko, Mbembe, Mbodomo, N/uuki, Ngiti, Noon, Nubian, Sidaama, Somali, Supyire, Tamashek, Ts'ixa, Tommo So	38
Australia	Anindilyakwa, Arrernte, Bardi, Bininj Gun-Wok, Gaagudju, Gamilaraay, Garrwa, Gooniyandi, Gurr-Goni, Kalkatungu, Kayardild, Mangarrayi, Marrithiyel, Meryam Mir, Miriwung, Nakkara, Ngankikurungkurr, Nyangumarta, Wagiman, Wambaya, Worrorra	21
Eurasia	Abkhaz, Ainu, Armenian, Atong, Bantawa, Baoan, Basque, Bru, Bunan, Burushaski, Dargwa, Dhimal, English, Finnish, Galo, Georgian, Greek, Hungarian, Ingush, Japanese, Japhug, Kayah Monu, Kasong, Ket, Kharia, Khmer, Khwarshi, Korean, Lao, Lawa, Lezgian, Lithuanian, Malto, Mandarin, Mongsen Ao, Nuosu, Palula, Persian, Pnar, Russian, Saami, Semelai, Spanish, Tamil, Tangsa, Telugu, Tundra Nenets, Turkish, Udihe, Udmurt, Welsh, Xong, Yukaghir, Zoulei	54
North America	Alacatlazala Mixtec, Amuzgo, Ayutla Mixe, Barbareño Chumash, Cherokee, Central AlaskanYup'ik, Chitimacha, Chontal, Cora, Creek, Crow, Cupeño, Haida, Huasteca Nahuatl, Lillooet, Maricopa, Musqueam, Ottawa, Onondaga, Papantla Totonac, Rama, San Gabriel Huastec, Sahaptin, Slave, Southeastern Tepehuan, Teribe, Tzeltal, Ute, Uxpanapa Chinantec, Warihio, Yaqui, Yuchi	32
Papunesia	Abau, Abui, Aghu, Amele, Awtuw, Balantak, Barupu, Batak, Begak, Bilua, Hatam, Ilocano, Inanwatan, Indonesian, Kaluli, Komnzo, Makasae, Manambu, Marind, Maybrat, Momu, Moskona, Motuna, Namia, Oksapmin, Paiwan, Puyuma, Rukai, Saaroa, Savosavo, Tagalog, Tetun, Thao, Tidore, Tina Sambal, Toqabaqita, Urim, West Coast Bajau, Wooli, Yimas	40
South America	Aguaruna, Alto Perené, Apinajé, Baure, Cavineña, Cholón, Cubeo, Epena Pedee, Garifuna, Huitoto, Hup, Iquito, Kakua, Kokama Kokamilla, Kwaza, Macushi, Mako, Mamaindé, Mapuche, Matsés, Mosetén, Movima, Paez, Paresi, Paumari, Piro, Sanuma, Tariana, Trumai, Urarina, Yagua, Yauyos Quechua, Yurakaré	33

In the Genus-Macroarea method, constructing a sample without predetermined sample size means, at its simplest, picking one language from every genus for which the available literature gives sufficient information on the grammar of the phenomenon under study. Based on this, it was possible to find sufficient information on one language in each of exactly 218 genera (i.e. 218 genera out of 543), which accounts for the final sample of 218 languages. The languages of the sample are situated in different macro-areas (see Table 2). While an ideal language sample would also be areally balanced, it is difficult to come up with a variety sample that is both genetically and areally balanced, for the simple reason that some macro-areas have more genera than others. Furthermore, some macro-areas are better represented than others because of the availability and quality of the sources. Note that no additional steps have been taken into account to improve areal balance, e.g. by omitting genera from macro-areas that contain more genera, given that this would disrupt the genetic balance of the sample and increase the probability that I would accidentally miss construction types that are attested but crosslinguistically rare. As is shown in Table 2, Eurasia is somewhat overrun presented in comparison to the other macro-areas, i.e. Australia, North America, and South America.

Table 2

Number of genera included in the sample

Macro-area	Number of genera	Number of genera in the sample	Coverage, %
Africa	77	38	49.35
Australia	43	21	48.83
Eurasia	82	54	65.85
North America	95	32	33.68
Papunesia	136	40	29.41
South America	110	33	30.00
Total	543	218	40.14

3. Clause-linkage patterns

‘Until’ clauses are encoded with different clause-linking devices in the languages in the sample. Many languages use **conjunctions** for expressing ‘until’ (3). These are morphemes that may appear in different positions in the clause over which they operate, i.e. they may appear

at the beginning of the dependent clause [Kortmann, 1997, p. 72]. Conjunctions tend to link two clauses whose internal structure shows no evidence of subordinative status, that is, both clauses have fully inflected verbs identical to verbs of ordinary main clauses. Clauses in constructions encoded with conjunctions may be presented in a different order without changing the meaning expressed by the complex sentence construction [Mauri, 2008, p. 84].

(3) Bardi (Nyulnyulan)

goorr ing-arr-a gaara gardi ingirr-iidi-ngirr.
poke 3PL.SBJ-poked-3SG.OBJ³ sand until 3PL.SBJ-touched-3PL.OBJ
'They poked the sand until they touched them (the turtle eggs).'
[Bower, 2012, p. 650]

Languages may also resort to **converb** constructions. These involve a special verb form that does not appear in independent declarative clauses [Cristofaro, 2003, Ch. 3] and indicates a semantic relation holding between clauses, as in the Maricopa example in (4). The order of clauses in such constructions encoded may be altered without changing the meaning expressed by the complex sentence construction. Converbs are part of the inflectional paradigm of verbs and thus in paradigmatic contrast to other inflectional morphemes [Haspelmath, 1995, p. 4].

(4) Maricopa (Yuman)

'-ashvar-k '-uuva-**ingk** '-n'ay-sh vaa-k.
1SG.SBJ-sing-SS 1SG.SBJ-be.LOC-until 1SG.POSS-father-SBJ come-REAL
'I sang until my father came.' [Gordon, 1986, p. 274]

A number of languages in the sample convey 'until' relations with **less-grammaticalized clause-linkage patterns**. These strategies are semantically non-specific. For instance, languages may use an asyndetic pattern for

³ Abbreviations: 1 – first person; 2 – second person; 3 – third person; AB – absolutive; ACC – accusative; ADD – additive; ADJ – adjective; ADV – adverbial; APPL – applicative; ASSERT – assertive; AUX – auxiliary; AV – actor voice; CAUS – causative; CL – classifier; COMPL – completive; COMPULS – compulsory; CONJ – conjunction; CONT – continuous; CVB – converb; DAT – dative; DEF – definite; DEIC – deictic; DET – determiner; DEVERB – deverbal; EP – epenthesis; ERG – ergative; FACT – factual; FIN – finite; FUT – future; GIV – given; HAB – habitual; IMP – imperative; INCH – inchoative; INCL – inclusive; IND – indicative; INDEF – indefinite; INSTR – instrumental; INTRANS – intransitive; IPFV – imperfective; IRR – irrealis; ITER – iterative; LIG – ligature; LOC – locative; MED – medio; MIDDLE – middle; NARR – narrative; NEG – negative; NMLZ – nominalizer; NOM – nominative; OBL – oblique; PASS – passive; PERF – perfect; PFV – perfective; PL – plural; POSIT – position; POSP – postposition; POSS – possessive; PREP – preposition; PROG – progressive; PROPR – proprietary; PROSP – prospect; PRS – present; PST – past; PTCP – participle; PURP – purpose; RDP – reduplication; REAL – realis; REC – reciprocal; SEQ – sequential; SG – singular; SS – same subject; SUB – subordinator; TA – tense aspect; THEM – theme; TRANS – transitive; VOL – volitional.

conveying ‘until’. An asyndetic construction consists of two clauses without any structural element linking them, as in (5).

- (5) Aghu (Trans-New Guinea / Awju-Dumut)
dii bu bē-dke napi da-xe.
 sago DUR pound-1SG mother come-REAL.SG
 ‘I pounded sago until my mother came.’ [van den Heuvel,
 2016, p. 74]

The asyndetic ‘until’ construction in (5) is the most frequent less-grammaticalized pattern attested in the sample. However, there is one language that shows a different asyndetic ‘until’ pattern. In Toqabaqita, ‘until’ constructions are formed with a complex construction in which the verb of the main clause is reduplicated and is followed by the verb *lae* ‘to go’ which is also reduplicated (6) [Lichtenberk, 2008, p. 1201].

- (6) Toqabaqita (Austronesian / Oceanic)
wane baa ki kera taa-tari-a botho baa,
 man that PL 3PL.NON.FUT RDP-chase-3SG.OBJ pig that
laa-lae, keka raqu-a.
 RDP-go 3PL.SEQ catch-3SG.OBJ
 ‘The men kept chasing the pig, until they caught it.’ [Lichtenberk,
 2008, p. 1201]

Comparable formations can be found in other Oceanic languages, not included in the database. Vera’a conveys ‘until’ with an asyndetic construction (7). In this example, the sequence of linguistic forms reflects the sequence of experiences in the real world. In (7), the verb of the main clause (i.e. *nōr* ‘gnaw’) is repeated and is followed by the verb *van* ‘to go’ which is reduplicated.

- (7) Vera’a (Austronesian / Oceanic)
di=n nōr nōr va-van dōmētētaka=m mēlē’.
 man=TA gnaw gnaw RDP-go wild.kava=TA break
 ‘He chewed and chewed until the wild kava broke.’ [Schnell,
 2011, p. 209]

There are other Oceanic languages in which the verb of the main clause is not reduplicated. Instead, a verb meaning ‘to go’ is reduplicated or repeated several times. Alex François (pers. comm.) informs me that this construction is known as the **durative-result construction**. He mentions that in this construction there is no segmental lexeme or morpheme that could translate as ‘until’. The actual equivalent of ‘until’ is an asyndetic construction that follows an iconic order. In this construction, the main clause situation

stretches out in time (through the reduplication or repetition of a verb meaning ‘to go’) and the second situation encoded with the dependent clause comes as a result. Accordingly, what the reduplicated or repeated verb ‘to go’ does in this type of construction is to indicate the stretching out in time of the main clause situation.

In Lelepa, ‘until’ meanings are denoted with the asyndetic construction in (8). In this example, the ‘until’ interpretation arises due to iconicity of sequencing. The verb of the main clause is not reduplicated. Instead, the main clause appears with the verb *pan* ‘to go’ which is repeated for indicating a long duration of the previous situation, i.e. ‘he sang it’. S. Lacrampe points out that this constructional property also aids in the ‘until’ interpretation of the construction in (8) [Lacrampe, 2014, p. 395]. She also mentions that the number of times that *pan* ‘to go’ is repeated is iconic in that it reflects the duration of the situation expressed in the main clause, that is, the number of iterations of the verb *pan* ‘to go’ correlates with the length of time the speaker wants to portray.

(8) Lelepa (Austronesian / Oceanic)

malange e=legat=ia pan pan pan e=ga
 then 3SG.SBJ=sing=3SG.OBJ go go go 3SG.SBJ=IRR
nou.
 be.finished
 ‘Then he sang it on and on until he was done.’ [Lacrampe,
 2014, p. 113]

‘Until’ clauses formed with conjunctions and converbs (205/218 = 94.04%) are more frequent than ‘until’ clauses realized with less-grammaticalized patterns (13/218 = 5.96%), as is illustrated in Table 3.

Table 3

Frequency of ‘until’ clause-linkage patterns

Type of clause-linkage pattern	Frequency	Percentage
Conjunctions	164	75.22
Converbs	41	18.80
Less-grammaticalized patterns	13	5.96
Total	218	100.00

3.1. Diachronic sources

Diachronic information is not explicitly available for a large portion of the languages included in the sample. Accordingly, the present study

can make only a modest contribution to the source-oriented explanations in diachronic-typological investigations of ‘until’ devices. However, for a number of sources, it has been possible to determine that conjunctions and converbs encoding ‘until’ clauses appear to be diachronically connected to (1) case markers (e.g. dative case markers, allative or lative case markers, and terminative/limitative case markers), (2) verbs (e.g. ‘to arrive’), (3) nouns (e.g. ‘edge’, ‘border’, ‘end’, or ‘limit’), and (4) adverb(ial)s meaning ‘only’. Evidence for a given diachronic source is explicitly discussed by the authors of the grammars, and may come from reconstruction, partial homophony, or identity between the source and the target. In what follows, we will survey a few languages, focusing on a number of factors that seem to have played a role in the diachronic development of ‘until’ devices.

3.1.1. Case markers

‘Until’ devices are derived from various case markers in the languages in the sample: dative case markers, allative or lative case markers, and terminative/limitative case markers. Each of these oblique case markers is dealt with in turn.

The first category is that of dative case markers. Four languages in the database contain ‘until’ devices derived from dative case markers. An example can be found in Epena Pedee. In (9), the clause-linking device *-a* developed from a dative case marker [Harms, 1994, p. 154]. The remaining languages in the sample showing this development are Australian languages: Arrernte, Wambaya, and Wagiman. In many languages around the world, dative case markers may also develop into clause-linking devices encoding other types of adverbial clause constructions [Schmidtke-Bode, 2009, p. 89]. It is likely that the most well-known extension of dative case markers to the domain of adverbial clause-linkage is dative case markers to purpose clauses.

(9) Epena Pedee (Choco)

k^hari-pá-ri *hásta* *k^híra* *pa-ru-má-a*.
sing-HAB-PRS until face arrive-PRS-LOC-CVB

‘(The singer) sings until she (the shaman) revives.’ [Harms, 1994, p. 154]

Allative or lative case markers may also develop into ‘until’ devices. In total, three languages denote ‘until’ with devices derived from allative or lative case markers. In Udihe, ‘until’ constructions are realized with *-tigi*. This marker can be etymologically traced back to a lative case marker [Nikolaeva, Tolskaya, 2001, p. 738]. The remaining languages in the sample with this pattern are Australian languages: Nyangumarta and Gooniyandi.

The development of allative or lative case markers into ‘until’ devices appears to be an instance of a more general process whereby spatial concepts, including motion in space, are used as structural templates for expressing temporal concepts [see Kuteva et al., 2019, p. 55].

(10) Udihe (Altaic / Tungusic)

niča aziga sagdi odo-i-tigi igi-si-e-ni.
 little girl big become-PTCP.PRS-CVB feed-IPFV-PST-3SG
 ‘(The man) used to feed a little girl (his future wife) until she grew up.’ [Nikolaeva, Tolskaya, 2001, p. 738]

Terminative/limitative case markers may also develop into ‘until’ devices. In total, five languages in the database show this development. In these languages, the core function of these case markers, when used in noun phrases, is to denote a movement that goes all the way to its endpoint. In Yauyos Quechua, the dependent clause of an ‘until’ construction is marked with the clause-linking device *-kama* (11). This marker is diachronically connected to a limitative case marker [Shimelman, 2017, p. 308]. The remaining languages in the sample with a similar pattern are Bunan, Hungarian, Manambu, and Cholón.

(11) Yauyos Quechua (Quechuan)

traki palta-nchik-pis pushllu-na-n-kama, puri-nchik.
 foot soul-1PL-ADD blister-NMLZ-3-CVB walk-1PL
 ‘We walked until blisters formed on the soles of our feet.’
 [Shimelman, 2017, p. 308]

3.1.2. Verbs

In some languages in the sample, the ‘until’ device can be traced back to a verb meaning ‘to arrive’ or ‘to reach’. This diachronic development seems to be very common in Austronesian languages. In Begak, the conjunction *sawot* developed from a verb meaning ‘to arrive’ [Goudswaard, 2005, p. 178]. This observation has not gone unnoticed and echoes [Jonsson, 2012, p. 131], who shows that various Austronesian languages employ verbs meaning ‘to arrive’ or ‘to go’ for encoding ‘until’ constructions. This development can be interpreted as being part of a more general process whereby languages use a spatial metaphor (sometimes called fictitious motion) to refer, not to the motion of an agent, but to the (metaphorical) motion in time of a situation.

(12) Begak (Austronesian / North Borneo)

da gə-tuttug ino,
 PROG AV-fall.out yonder
sawot nong a-matay tu bəgko asu di
 CONJ OBL NON.VOL-dead too also dog over.there
 ‘Its fur fell out on and on, until her friend had no money.’
 [Goudswaard, 2005, p. 178]

It has been noted that many Oceanic languages employ serial verbs for expressing ‘until’. In Tamambo, *hisi* ‘to touch / to reach’ cooccur with the verb *vano* ‘to go’ for indicating ‘until’ (13). T. Crowley, in his description of Paamese serial verbs, calls this construction **limit serial verbs** [Crowley, 2002, p. 76]. He notes that the serialization of these verbs gives rise to the meaning ‘until’ in Paamese and other Oceanic languages spoken in Vanuatu, e.g. Neverver [Barbour, 2012, p. 345].⁴

(13) Tamambo (Austronesian / Oceanic)

mo-iso mo vano mo hisi arua-na hisa-na
 3SG.SBJ-finish 3SG.SBJ go 3SG.SBJ touch two-3SG name-3SG
Jara.
Jara
 ‘Afterwards, (time went on and on and on) until the second one called Jara.’ [Jauncey, 2011, p. 407]

Besides Oceanic languages spoken in Vanuatu, there seem to be other languages where a serial verb composed of a verb meaning ‘to go’ and verb meaning ‘to reach / to touch’ is used for conveying ‘until’. In Hatam, the serial verb *ug pek* ‘go reach’ marks the endpoint of the situation expressed in the main clause:

⁴ There are Oceanic languages spoken in Vanuatu in which a conjunction developed from a verb meaning ‘to reach / to arrive’ and a causative marker [Jauncey, 2011, p. 406]. A closer look reveals that this is attested not only in Oceanic languages, but also in West Papuan languages. In particular, North Halmaheran languages seem to have a parallel clause-linkage pattern. Various North Halmaheran languages have ‘until’ constructions encoded with a conjunction whose etymology is a verb meaning ‘to reach / to arrive’ plus a causative marker. A case in point comes from Ternate. In this language, temporal boundary is indicated with *sigado* ‘until’. R. Hayami-Allen mentions that this clause-linking device may have once been morphologically complex, comprising the causative marker *si* and the verb *gado* ‘to reach / to arrive’ [Hayami-Allen, 2011, p. 77]. Another example comes from Tobelo. ‘Until’ constructions are realized with *hiadono* ‘until’. G. Holton points out that the etymology of this clause-linkage device is easy to identify in that the prefix *hi-* is a causative marker and *adono* is a verb meaning ‘to reach / to arrive’ [Holton, 2003, p. 65].

(14) Hatam (West Papuan)

i-bong kikapu ug pek njap-big-yo-ti.
 3PL.SBJ-sleep continually go reach daylight-not-yet-NMLZ
 ‘They slept until it was morning.’ [Reesink, 1999, p. 137]

Another language in the sample that employs a similar pattern is Moskona. In this language, a serial verb composed of *eyja* ‘to go’ and *éysaha* ‘to reach’ is used for indicating ‘until’. Interestingly, this pattern is used for introducing a temporal or locational peripheral argument (15). This language employs a different device for signaling an ‘until’ relation holding between clauses. In (16), the clause introduced with *jida* ‘until’ indicates the terminal boundary of the situation expressed in the main clause [Gravelle, 2010, p. 347].⁵

(15) Moskona (East Bird’s Head)

bua bi-en mar no-mai-i eyja éysaha jig ofof.
 2SG.SBJ 2SG-do thing DEIC.NMLZ-far-GIV go reach LOC border
 ‘You did that (clearing underbrush) up to the border.’ [Gravelle, 2010, p. 307]

(16) Moskona (East Bird’s Head)

bua bi-osot mar efeyu no-mai-i
 2SG.SBJ 2SG-read thing patterned DEIC.NMLZ-far-GIV
jida bi-eigen tum.
 until 2SG-know onto
 ‘Read the writing until you learn it.’ [Gravelle, 2010, p. 347]

3.1.3. Nouns

Nouns meaning ‘edge’, ‘border’, ‘end’, or ‘limit’ can also come to be reinterpreted as ‘until’ devices. Tamil resorts to the clause-linking *varai* for expressing ‘until’. This conjunction can be traced back to a noun meaning ‘end/limit’ [Lehmann, 1993, p. 335]. T. Kuteva et al. mention that this diachronic development is mainly attested in African languages (e.g. Swahili *mpaka* ‘border’⁶) [Kuteva et al., 2019, p. 81]. They point out that the use of locational nouns meaning ‘edge’, ‘border’, ‘end’, or ‘limit’ in the expression of ‘until’ is a general process whereby locational nouns give rise to typically spatial or temporal grammatical markers.

⁵ One diachronic source not attested in the database is the following. It has been shown that various Oceanic languages spoken in Papua New Guinea have ‘until’ devices developed from a verb ‘to be able to’. In Mandara, a serial verb construction composed of the verb *tuir-* ‘to stand’ and the verb *-oit* ‘to be able to’ indicates an ‘until’ relation [Hong, and Hong 2003, p. 34]. Another example comes from Papapana. In this language, the modal verb *eangoi* ‘to be able to’ developed into an ‘until’ device [Smith-Dennis, 2020, p. 287].

⁶ It has been proposed that many Eastern African languages have copied the Swahili noun *mpaka* ‘border’ for expressing ‘until’ [Mous, 2020].

(17) Tamil (Dravidian / Southern Dravidian)

Kumaar varu-kir-a varai-kk-um, naan kaattiru-nt-een.
 Kumar COME-PRS-ADJ end-DAT-INCL 1SG.SBJ wait-PST-1SG.SBJ
 'I waited until Kumar came.' [Lehmann, 1993, p. 335]

In many Oceanic languages not included in the sample, 'until' clause-linking devices are identical in form with a locational noun meaning 'border/edge'. In Tinrin, 'until' constructions are realized with the conjunction *nr̄rrinr̄i* (18). This device originated from the locational noun 'border/edge' in combination with the third person possessive marker *-nr̄i* [Osumi, 1995, p. 291].

(18) Tinrin (Austronesian / Oceanic)

ria go trua rri ru nr̄i fadre m̄errê tôrrô
 1PL.INCL then wait 3PL at there with PL torch
amwairrù, nr̄rrinr̄i fwirri gu-ha nr̄a rri.
 aforesaid CONJ hear sound-speak POSS 3PL
 'We then waited for them there with the torch, until we heard their sound.' [Osumi, 1995, p. 291]

Gumawana shows a similar situation to Tinrin in that 'until' constructions are formalized in a parallel way. In this language, an 'until' relation is signaled with *anatuwana* (19). This conjunction is said to be decomposable into the passive voice marker *a-*, the third person possessive marker *na-*, and the locational noun *tuwana* 'border/edge' [Olson, 1992, p. 357].

(19) Gumawana (Austronesian / Oceanic)

i-kaiaka i-na-vada anatuwana i-boboina.
 3SG.SBJ-remain CONT-3SG.POSS-house CONJ 3SG.SBJ-well
 'He remains in his house until he is well.' [Olson, 1992, p. 357]

3.1.4. Adverb(ial)s meaning 'only'

There is evidence in the database of the present study that 'until' devices can be traced back to adverb(ial)s meaning 'only'. This is attested in Bininj Gun-Wok, Majang, Marrithiyel, and Ngankikurungkurr. In Ngankikurungkurr, the clause-linking device *napa* 'until', originated from an adverb(ial) meaning 'only' (20) [Hoddinott, Kofod, 1988, p. 117].

(20) Ngankikurungkurr (Southern Daly / Ngankikurungkurr)

yedi leli tye mumba yi pallak mem napa.
 3SG.SBJ.GO.PST walk PST road and tired 3SG.SBJ.SAY.PRS CONJ
 'He walked along the road until he was tired.' [Hoddinott, Kofod, 1988, p. 117]

Another language in which an adverb(ial) meaning ‘only’ is the source of an ‘until’ clause-linking device is Biniŋ Gun-Wok. In this language, the etymology of the verbal form *djal-* ‘until’ is an adverb(ial) meaning ‘only’ [Evans, 2003, p. 656].⁷

(21) Biniŋ Gun-Wok (Gunwinyguan)

gabarri-djal-noihme-noihme dja ga-rrung-bebme.

3SG-CVB-ITER.fuck-RDP and 3SG-sun-appear

‘They just keep fucking until the sun comes up.’ [Evans, 2003, p. 657]

Given that the Australian languages discussed above are not genetically related and, that ‘only’ used for conveying ‘until’ is not common crosslinguistically, it is likely that language contact may have taken place here. A closer look reveals that other Australian languages contain ‘until’ devices that can be traced back to adverb(ial)s meaning ‘only’. In particular, this seems to be very common in Pama-Nyungan languages. In Bilinarra, the clause-linking device *=rni* derived from an adverb(ial) meaning ‘only’ [Meakins, Nordlinger, 2014, p. 386].

(22) Bilinarra (Pama-Nyungan)

garu-nggu dirl ba-ni marluga ngarlaga-ngga

child-ERG hit.head hit-PST old.man head-LOC

gungulu-g-ba=rni

bleed-FACT-EP=CONJ

‘A kid hit the old man on the head until he bled.’ [Meakins, Nordlinger, 2014, p. 386]

A look-alike construction is also attested in Djinang. A terminal boundary relation is expressed in this language with the conjunction *yarimipmi* (23). This marker is the result of the contraction of the adverb(ial) *yarimi* ‘only’ with the delimitative casemarker *-pmi* [Waters, 1989, p. 108].

(23) Djinang (Pama-Nyungan)

ngarri nyini-dji djili walirr bunyin-dji yirrpigi

1SG.NOM sit-FUT this.LOC sun buttock-INSTR set-FUT

yarimipmi.

CONJ

‘I will keep sitting here until the sun sets.’ [Waters, 1989, p. 113]

Another example is found in Martuthunira. In this language, a terminal boundary relation is indicated with the connective *yirla*. This clause-linking device developed from an adverb(ial) meaning ‘only’. A. Dench shows that

⁷ This is the only language in the sample in which an ‘until’ clause-linking device occurs in a main clause. It is not clear how this should be analyzed.

it is easy to relate the development of adverb(ial)s meaning ‘only’ into ‘until’ markers. In this diachronic scenario, he mentions that “an activity continues as long as the condition expressed by the constituent over which *yirla* has scope continues to be not the case. Only once the condition is satisfied does the activity cease” [Dench, 1995, p. 187].

(24) Martuthunira (Pama-Nyungan)

ngurnaa kayulu-u jarruru manku-layi wantitha-rninyji
that.ACC wáter-ACC slowly get-FUT throw-FUT

panyu-npa-waa yirla.

good-INCH-PURP CONJ

‘Get the water out slowly and keep throwing it away until it comes clean.’ [Dench, 1995, p. 187]

A. Dench mentions that, from a historical perspective, it is likely that this clause-linkage pattern arose out of expressions involving *yirla* ‘only’ and the verb *kuntirri* ‘to cease doing’, as can be seen in the example in (25). Note that it is not clear whether this also applies to the other Australian languages discussed above.

(25) Martuthunira (Pama-Nyungan)

ngayu parla-marta-rru pariingku-lha
1SG.NOM rock-PROPR-NOW hit-PST

kulhany-ku yirla kuntirri-layi.

squashed-ACC only cease.doing-FUT

‘I hit it with a rock stopping only when it was squashed’ [Dench, 1995, p. 187]

This section has analyzed the crosslinguistic diversity of ‘until’ markers in the languages in the sample. For a number of languages, it has been possible to determine that conjunctions and converbs encoding ‘until’ clauses appear to be diachronically connected to (1) case markers (e.g. dative case markers, allative or lative case markers, and terminative/limitative case markers), (2) verbs (e.g. ‘to arrive’), (3) nouns (e.g. ‘edge’, ‘border’, ‘end’, or ‘limit’), and (4) adverb(ial)s meaning ‘only’. The following section pays close attention to the areality of a number of ‘until’ clause-linkage patterns.

4. Arealty: Two case studies

It has been proposed that rare linguistic patterns have high genetic stability and strong resistance to areal influence [Nichols, 1992, p. 181]. However, this paper shows that even rare linguistic patterns may be diffused through language contact. A number of languages in the sample show striking parallelisms in types of ‘until’ clause-linkage patterns that are quite unusual

crosslinguistically. In particular, some languages from Mali use an ‘until’ clause with a verb meaning ‘to get tired’ to express ‘for a long time’, and some languages from Mesoamerica contain ‘until’ clauses with expletive negative markers. Some hypotheses are offered regarding the directionality of spread of these ‘until’ strategies, identifying the source.

4.1. ‘Until getting tired’ and ‘for a long time’

In a number of West African languages, the ‘until’ clause appears with a verb meaning ‘to get tired’. This construction is crosslinguistically rare. The ‘until’ clause does not necessarily denote literal weariness or physical fatigue. Instead, this construction is used in contexts where speakers express that they carried out an activity for a very long time.

In Bangime, the ‘until’ clause marked with *hà* ‘until’ appears with *báándì* ‘to get tired’ (26). This is a common way to emphasize duration and intensity of the situation expressed in the main clause, not necessarily involving physical fatigue. Accordingly, the example in (26) denotes the idea ‘I cried for a very long time’ [Heath, Hantgan, 2018, p. 501]. Constructions encoded with *hà* ‘until’ may also appear in contexts in which they do not occur with the verb *báándì* ‘to get tired’ (27). In this construction, *hà* ‘until’ marks the end point of the situation expressed in the main clause.

(26) Bangime (Isolate)

$\dot{\eta}$ $z\acute{í}n$ $h\grave{a}=\grave{a}$ $\dot{\eta}$ $b\acute{a}á\grave{a}nd\grave{i}$.
 1SG.SBJ weep.PFV until=COMPL 1SG.SBJ get.tired.PFV
 ‘I cried for a very long time (lit. I cried until I got tired).’ [Heath, Hantgan, 2018, p. 501]

(27) Bangime (Isolate)

$\dot{\eta}$ $d\acute{e}ng\grave{o}$ $h\grave{a}$ $S\acute{e}d\acute{u}$ \grave{a} \emptyset $tw\acute{a}á$ $g\grave{a}nd\grave{a}$.
 1SG.SBJ wait.PFV until Seydou COMPL 3SG.SBJ arrive.PFV place
 ‘I waited until Seydou arrived.’ [Heath, Hantgan, 2018, p. 498]

Tommo So has a similar construction. In the example in (28), the first clause in linear order denotes a prolonged activity and is followed by a clause meaning ‘until I got tired’ emphasizing the extreme prolongation of the main clause situation. Note that *hálè* ‘until’ can also be found in other contexts in which a verb meaning ‘to get tired’ does not appear in the ‘until’ clause. However, unlike the construction in (28), the ‘until’ clause in the example in (29) indicates the endpoint or end-period of the main clause situation.

(28) Tommo So (Dogon)

bíré *bír-áa* *hálè* *mí* *ǰǰǰ-íy-aa.*

work work-PFV until 1SG.SBJ get.tired-MED.PASS-PFV

‘I worked for a very long time (lit. I worked until I got tired).’

[McPherson, 2013, p. 451]

(29) *bíré* *bír-ée* *hálè* *kèèlé* *díyè-go* *mí* *bèl-ì.*

work work-NON.FIN until money big-ADV 1SG.SBJ find-PFV

‘I worked until I found (=made) a lot of money.’ [McPherson, 2013,

p. 452]

In what follows, I explore whether other Dogon languages also have a similar ‘until’ construction.

4.1.1. Verb meaning ‘to get tired’ and ‘until’: Dogon

Besides Tommo So, there are other Dogon languages that contain an ‘until’ construction appearing with a verb meaning ‘to get tired’. An example comes from Bunoge. In (30), the first clause in linear order denotes a prolonged situation, and the following clause encoded with *fá* ‘until’ emphasizes the extreme prolongation of the situation of the first clause. The ‘until’ clause does not denote literal weariness or physical fatigue [Heath, 2014, p. 299]. Instead, it exaggerates the duration and intensity of the situation denoted with *námà ñ témè* ‘I ate meat’. Accordingly, the meaning of the construction in (30) is that of ‘I ate meat for a very long time’. ‘Until’ constructions encoded with the conjunction *fá* can also be attested in communicative scenarios in which the ‘until’ clause does not occur with a verb meaning ‘to get tired’, as in (31), where the ‘until’ clause indicates the endpoint or end-period of the main clause situation.

(30) Bunoge (Dogon)

námà *ñ* *témè* *fá* *ñ* *dénè.*

meat 1SG.SBJ eat.meat.PFV until 1SG.SBJ get.tired.PFV

‘I ate for a very long time (lit. I ate meat until I got tired).’ [Heath,

2014, p. 299]

(31) Bunoge (Dogon)

àyá-ñgù *nálè* *mbà.*

3PL-ACC give.birth.PFV.3PL.SBJ PFV

‘Their mothers bear them.’

fá *dó:wà,* *sòjó* *dà:-gè* *bô.*

until die.IPFV.3PL.SBJ person evil-PL be.3PL.SBJ

‘They are weak people until they die.’ [Heath, 2014, p. 303]

Other Dogon languages with a similar pattern are Togo Kan [Heath, 2015, p. 241], Penange [Heath, 2016, p. 255], and Tiranige [Heath, 2017, p. 264].

4.1.2. Discussion

‘Until’ clauses that occur with a verb meaning ‘to get tired’ are common in Dogon languages. Furthermore, Bangime seems to have a similar pattern. The question is: Did Bangime copy this pattern from Dogon languages?

Bangime is a language isolate spoken in the Dogon high plateau in eastern Mali. It has no obvious genetic relatives in West Africa. Bangime is the name of the language, and Bangande denotes the ethnicity [Heath, Hantgan, 2018, p. 1]. Neighboring languages of Bangime are Tiranige (Dogon family), Jenaama (Bozo family), and Fula (Atlantic-Congo). Tiranige-speaking villages occur both on the high plateau to the east and the base of the cliffs to the north. There is some intermarriage between Bangande and Tiranige-speaking people, and therefore a degree of bilingualism [Heath, Hantgan, 2018, p. 3]. Jenaama is spoken by so-called Marka-Jalla people in Namagué and Kargué villages, which are located at or near the opening of the valley, so they are immediate neighbors, but by tradition there is no intermarriage between Bangande and Jenaama and therefore very little bilingualism [Heath, Hantgan, 2018, p. 3]. Fula is spoken both in several villages and hamlets in the plains west of the Bangande valley. Fula is also the main lingua franca in the area and is used in weekly markets at Sambere (Sundays) and Konna (Thursdays), which are located on the Sevare to Gao highway. Both of these markets are frequented by Bangande people, who go there on foot or on donkey carts [Heath, Hantgan, 2018, p. 3].

As mentioned in Section 4.1.1, Tiranige has an ‘until’ construction used in contexts where speakers express that they carried out an activity for a very long time [Heath, 2017, p. 266]. One hypothesis is that Bangime speakers copied the ‘until’ pattern from Tiranige.

‘Until getting tired’ as a way of expressing ‘for a very long time’ is pervasive in West African languages. This section has only provided a glimpse of how this pattern may have spread in a specific zone (i.e. Bangime speakers may have copied the pattern from Tiranige). Accordingly, it does not do justice to the areality of this pattern in other zones in West Africa. For instance, ‘until getting tired’ as a way of expressing ‘for a very long time’ is attested in many Manding varieties (Western Mande), and it is possible that Manding was involved in its diffusion across West Africa, given its use as a lingua franca in a large part of West Africa (Denis Creissels pers. comm.). However, this pattern is also found in Wolof (*batàyyi* ‘until getting tired’), spoken in a zone in which Manding does not fulfill the role of lingua franca. This is an area that deserves further scrutiny.

Before leaving the present section, mention should be made of the following. Many West African languages have an ‘until’ construction used for expressing a prolongation of an activity similar to the one described above. However, in these languages, the ‘until’ clause does not appear with a verb meaning ‘to get tired’, as in the Logba example in (32), marked with *tsyɔɔ* ‘until’. The Logba pattern (i.e. leaving unexpressed the predicate of ‘until’) is a common way of expressing ‘for a long time’. Note that *tsyɔɔ* ‘until’ can also be used for expressing a terminal boundary situation holding between clauses (33).

(32) Logba (Atlantic-Congo / Kwa)

o-gridi ó-dzí tsyɔɔ.

CL-story SG-take.off until

‘The story continues for a long time.’ [Dorvlo, 2008, p. 240]

(33) Logba (Atlantic-Congo / Kwa)

a-bó-zi=é tsyɔɔ nqú m-bí-bé iyé nu.

2SG-FUT-cook=3SG.OBJ until water SBJ-FUT-well.cooked 3SG in

‘You will cook it until the water will be well cooked in it.’ [Dorvlo, 2008, p. 347]

Another example can be found in Noon. The construction marked with *bi* ‘until’ in (34) is used in contexts where speakers express that they carried out an activity for a very long time. In this simple clause, the predicate is repeated several times for expressing intensity and duration of the situation and this is followed by the conjunction *bi* ‘until’, which simply marks the end of the durative situation [Soukka, 2000, p. 272]. Construction marked with *bi* ‘until’ can also be found in contexts expressing terminal boundary relations (35).

(34) Noon (Atlantic-Congo / Cngin)

ya yaa tíin ya yaa tíin ya yaa tíin bi.

3SG PROG walk 3SG PROG walk 3SG PROG walk until

‘He walks and walks and walks for a long time.’ [Soukka, 2000, p. 272]

(35) Noon (Atlantic-Congo / Cngin)

tíid-aa bi fu hot boh-aa.

walk-IMP until 2SG see baobab-IRR.SUB

‘Walk until you see the baobab.’ [Soukka, 2000, p. 279]

A closer look reveals that the pattern leaving unexpressed the predicate of ‘until’ is common in languages spoken in Côte d’Ivoire, such as Kru and Kwa languages. In Godié, ‘for a long time’ is indicated with a construction marked with *-aaa* ‘until’ (36). The device *-aaa* ‘until’ also indicates the endpoint of a situation expressed in the main clause (37).

(36) Godié (Atlantic-Congo / Kru)

peliɔ lä ɔ-ku-lɔɔ-aaa.

priest.DEF say 3SG-be-there-until

‘The priest said he had been around for a very long time.’ [Egner, 2015, p. 66]

(37) Godié (Atlantic-Congo / Kru)

wa yä-blɔɔ bhlü-aaa-kpazebhleku wa yä-blɔɔ mv
 3PL PERF-ROAD pound-until-NARR 3PL PERF-ROAD POSP
mimi-kpazebhleku.

do.half-NARR

‘They go on the road until they reach half way.’ [Egner, 2015, p. 108]

A Kwa language with a similar pattern is Baule. In this language, *lélé* ‘until’ signals a prolongation of an activity (38). This marker is also used for expressing a terminal boundary relation holding between clauses (39). Denis Creissels (pers. comm.) informs me that Ivorian French has a similar pattern for signaling ‘for a long time’ (*‘Il a marché jusqu’à* ‘I walked for a long time’). This construction is simply impossible in European French (even in non-standard varieties). Accordingly, it is very likely that this pattern was copied by speakers of Ivorian French from Ivorian languages (i.e., Kru and/or Kwa languages). It remains to be explored how this pattern spread in these zones in Africa.

(38) Baule (Atlantic-Congo / Kwa)⁸

màn dī jùmân lélé.

1SG.PFV do work until

‘I worked for a long time.’

(39) Baule (Atlantic-Congo / Kwa)

ń kà wà lélé bé bá.

1SG.FUT stay here until 3PL.FUT come

‘I’ll stay here until they come.’

4.2. ‘Until’ clauses and expletive negative markers

There a number of languages in the sample in which negation in ‘until’ clauses does not modify the truth value of the proposition in which it occurs. This type of marking in clause-linkage constructions is known as **expletive negation** [Abels, 2005; Delfitto, 2020; Espinal, 2000]. In Modern Russian, expletive negation may occur in ‘until’ clauses (40) [Abels, 2005]. Expletive

⁸ Examples provided by Denis Creissels (pers. comm.).

4.2.1. Huasteca Nahuatl 'until' clauses

Huasteca Nahuatl is a Southern Uto-Aztec language that belongs to the Aztec genus of the Uto-Aztec language family. Besides Huasteca Nahuatl, other Aztec languages do not seem to have similar 'until' clause-linkage patterns.

In Acaxochitlán Nahuatl, 'until' clauses are marked with the conjunction *asta* 'until'. Either the negative marker *ach-* or *amo* can appear in the 'until' clause. However, in this scenario, they have negative import. Accordingly, if the 'until' clause in (43) appeared with the negative marker *ach-* or *amo*, the constructions would be understood as: 'They were teasing each other until they did not kill each other.'

(43) Acaxochitlán Nahuatl (Uto-Aztec / Aztec)

mo-kua-topek-ti-a-k-e *mo-kua-topek-ti-a-k-e,*
 REC-head-push-LIG-AUX-PFV-PL REC-head-push-LIG-AUX-PFV-PL
asta mo-mik-ti-k-e.
 until REC-die-CAUS-PFV-PL
 'They were teasing each other, until they killed each other.'

In a similar fashion, Ometepec Nahuatl *asta* 'until' clauses can be marked with the negative marker *ach-* or *amo*, as is shown in (44) and (45). However, these negative markers lexically contribute to negation.¹⁰ Without the negative markers, the truth value of the 'until' proposition is modified: 'He sang until everyone fell asleep.'

(44) Ometepec Nahuatl (Uto-Aztec / Aztec)

ki-tsahtsi-ki *ki-tsahtsi-ki* *asta ach-koch-ke-ki* *nochi.*
 3SG.OBJ-sing-PFV 3SG.OBJ-sing-PFV until NEG-sleep-PL-PFV everyone
 'He sang until everyone couldn't sleep.'

(45) Ometepec Nahuatl (Uto-Aztec / Aztec)

ki-tsahtsi-ki *ki-tsahtsi-ki* *asta amo koch-ke-ki* *nochi.*
 3SG.OBJ-sing-PFV 3SG.OBJ-sing-PFV until NEG sleep-PL-PFV everyone
 'He sang until everyone couldn't sleep.'

In Tetelcingo Nahuatl (45) and Michoacan Nahuatl (46), 'until' clauses are encoded with the conjunction *asta* 'until'. Unlike, the Nahuatl examples discussed above, it was not possible to determine whether negation is expletive.

¹⁰ The Acaxochitlán Nahuatl and Ometepec data come from the fieldwork of the author.

(46) Tetelcingo Nahuatl (Uto-Aztecan / Aztecan)

ki-tu-tu-toka-tinemi-ya **asta** **ke**
 3SG-RDP-RDP-follow-go.around-IPFV until that
o-mo-ksi-k^wah-to.
 PST-REFL-foot-wood-become.tired

‘He chased him around until his feet were tired out.’ [Tuggy, 1979, p. 136]

(47) Michoacan Nahuatl (Uto-Aztecan / Aztecan)

de umpa pewa-k k-ana-k *in cocomahli*,
 from there begin-PFV 3SG.OBJ-get-PFV DET clothes
asta *milini-k*.
 until flame-PFV

‘Then it began to get at the clothes, until they burst into flame.’
 [Sischo, 1979, p. 369]

4.2.2. *San Gabriel Huastec ‘until’ clauses*

San Gabriel Huastec is a Mayan language. There are some thirty Mayan languages. This family is divided into Huastecan, Yucatecan, Ch’olan-Tzeltalan, Greater Q’anjob’alan, and Eastern Mayan (Mamean-K’ichean) [Campbell, 2017, p. 44]. Besides San Gabriel Huastec, other Mayan languages do not seem to have ‘until’ clauses appearing with expletive negative markers.

An example comes from Yucatec Maya. In this language, the conjunction *tak* ‘until’ is used for expressing a temporal boundary relation (48). Clauses introduced with this clause-linking device can be negated syntactically with the negative marker *ma*’ (Eladio Ramos, pers. comm.). If the *tak* ‘until’ clause in (48) occurred with the negative marker *ma*’, it would modify the truth value of the proposition: ‘It will happen until I don’t die.’

(48) Yucatec Maya (Mayan)

yaan *u* *y-úuch-ul* **tak** *ken* *kiim-ik-en*.
 COMPULS 3SG.ERG EP-happen-IND until PROSP die-IRR-1SG.ABS
 ‘It will happen until I die.’ [Ceh moo, 2011, p. 87]

A look-alike situation is attested in Akateco. ‘Until’ clauses are encoded with the conjunction *masanta* (49). The negative marker *man* can occur in *masanta* ‘until’ clauses (Arnoldo Gutierrez, pers. comm.). In this scenario, the negative marker lexically contributes to negation: ‘Juan was sleeping until you did not arrive.’

(49) Akateco (Mayan)

wey-an-Ø *š-Ø-y-ʔun* *nax sunik,*
 sleep-POSIT-3SG.ABS COMPL-3SG.ABS-3SG.ERG-do man Juan
masanta š-ač-xul-i.
 until COMPL-2SG.ABS-arrive-INTRANS
 ‘Juan was sleeping until you arrived.’ [Zavala Maldonado, 1992,
 p. 248]

4.2.3. Discussion

The examples shown in the previous sections should have made it clear that negation is expletive in ‘until’ clauses in Huasteca Nahuatl and San Gabriel Huastec. These languages are spoken in the same area (Veracruz) and they are not genetically related. In addition, it was shown that negative markers in ‘until’ clauses in other languages genetically related to these languages are not expletive. Instead, they modify the truth value of the proposition in which they occur. It is clear that language contact may have played a role in the diffusion of this clause-linkage pattern. Here it is proposed that Huasteca Nahuatl served as the source of the diffusion of the ‘until’ pattern.

The evidence to support this hypothesis comes from asymmetric bilingualism. There are a number of San Gabriel Huastec speakers who also speak Huasteca Nahuatl (Roberto Cora, pers. comm.). Many San Gabriel Huastec people make *sacahuil*, a giant 3.5-foot-long tamale which is the local festival specialty. San Gabriel Huastec people usually go to the markets around the area where they spend the day selling bowls of *sacahuil* and cups of coffee. For the most part, they use Nahuatl to talk to everyone who passes by. Note that Huasteca Nahuatl speakers do not consider important to learn San Gabriel Huastec. This socio-cultural context seems to be a case of asymmetric bilingualism, defined as a “situation whereby a community speaking language A tends to become bilingual in another language B, while the reverse is not true. Because speakers of B tend not to learn language A, this increases the social pressure upon A speakers to eventually shift to language B” [François, 2012, p. 99].

Further evidence that supports that Huasteca Nahuatl served as the source of the diffusion of the ‘until’ pattern is the following. It has been proposed that San Gabriel Huastec, and other indigenous languages spoken in Veracruz copied other clause-linkage patterns from Huasteca Nahuatl [Olguin Martinez, 2022]. An example comes from ‘let alone’ clauses. In Huasteca Nahuatl, the ‘let alone’ clause is introduced with the conjunction *menos*.¹¹ This clause-

¹¹ In ‘let alone’ constructions, the ‘let alone’ clause indicates a situation whose actualization is regarded as less probable in relation to another situation [Croft, 2022, p. 545; Fillmore et al., 1988, p. 523].

linking device is a loanword from Spanish.¹² Note that the *menos* ‘let alone’ clause occurs with the negative marker *amo*. This negative marker is also expletive and can be omitted without affecting the interpretation holding between clauses (50).

(50) Huasteca Nahuatl (Uto-Aztecan / Aztecan)

ki-ih-lia amo yoyon-paka-s,
3SG.OBJ-say-APPL NEG clothes-wash-FUT

menos (amo) ya ki-tlati nochicahui-tl.
CONJ NEG 3SG.SBJ 3SG.OBJ-burn firewood-ABS

‘She said (yesterday) that she would not wash her clothes, let alone burn the firewood.’

tenana tle nopa okichpil-me kin-ku
mother that DET kid-PL 3PL.OBJ-grieve

pampa teki-ti-k hueyi.
because work-CAUS-PFV big

‘The mother of the kids was worried because she (always) works a lot.’

A similar pattern is also attested in San Gabriel Huastec. In the example in (51), ‘let alone’ is expressed with a construction in which the clause introduce with *panada* is negated syntactically with the standard negative marker *jab*. The negative marker can be omitted without affecting the semantic relation holding between clauses.

(51) San Gabriel Huastec (Mayan / Mayan)

jab ?u=tfo?o:b hitama:? tsi?-itf,
NEG 1SG.ERG=KNOW who come-COMPL

pa-nada (jab) ?u=tfo?o:b hant'o ti tsi?-itf.
for-nothing NEG 1SG.ERG=KNOW why SUB come-COMPL

‘I don’t know who came (to my house), let alone why he came.’

5. Final remarks

This paper has set out to describe ‘until’ constructions in a sample of 218 languages. In most languages in the database, ‘until’ constructions are formed with conjunctions and converbs. For a number of sources, it has been possible to determine that conjunctions and converbs appear to be diachronically connected to (1) case markers (e.g. dative case markers, allative or lative case

¹² In Spanish, *mucho menos* ‘let alone’ clauses cannot occur with the negative marker *no* ‘not’. Accordingly, the occurrence of the negative marker *amo* seems to be an internally motivated development in Huasteca Nahuatl.

markers, and terminative/limitative case markers), (2) verbs (e.g. ‘to arrive’), (3) nouns (e.g. ‘edge’, ‘border’, ‘end’, or ‘limit’), and (4) adverb(ial)s meaning ‘only’. A number of factors involved in the diachronic development of ‘until’ devices were discussed, e.g. the development of verbs meaning ‘to arrive’ / ‘to reach’ into ‘until’ can be interpreted as being part of a more general process whereby languages use a spatial metaphor (sometimes called fictitious motion) to refer, not to the motion of an agent, but to the (metaphorical) motion in time of a situation. It has also been shown that some rare strategies are only attested in particular areas of the world. In particular, some languages from Mali use an ‘until’ clause with a verb meaning ‘to get tired’ to express ‘for a long time’, and some languages from Mesoamerica use ‘until’ clauses with expletive negative markers. Interestingly, the forms of the strategies are not the same. Given that these strategies are crosslinguistically rare and are only found in languages not genetically related spoken in the same area, diffusion through language contact is most likely to have taken place.

There are a number of aspects relevant to the study of ‘until’ clauses that this study could not address. Accordingly, they remain to be investigated by future studies, and in what follows some potentially fruitful areas are mentioned. First, in a number of languages in the sample, ‘until’ clauses are formally marked as subordinate, but conventionally used as main clauses (e.g. the Spanish construction *!Mira, hasta que llegaste a tiempo!* lit. ‘look, until you arrived on time!’). These constructions seem to be instances of insubordination, i.e. “the conventionalized independent use of a formally subordinate clause” [Evans, 2007, p. 377]. This ‘until’ pattern has the illocutionary force of an exclamation, that is, the ‘until’ clause has come to serve another function (e.g. surprise). The analysis of the functions of insubordinate ‘until’ clauses seems a promising area.

Second, for some large genera, this study could only take into account one language (e.g. Oceanic). Therefore, the next step is to explore the typology of the expression of terminal boundary within particular large genera. This will enable us to explore internal diversity and try to come up with more fine-grained typological generalizations.

Third, many Dogon and Mesoamerican languages in the sample contain a construction as the following: ‘From the moment he was born until the moment he died, he never prayed.’ This type of construction involves a point of departure (i.e. ‘from’ clause), and an endpoint (i.e. ‘until’ clause). The question is: Do languages employ the same clause-linkage pattern for forming ‘until’ clauses and ‘from...until’ constructions? This domain also remains an unexplored territory and open for future research.

Fourth, it is not clear whether languages tend to encode clausal ‘until’ constructions and nominal ‘until’ constructions (e.g. ‘The kids stayed awake

until midnight') in the same way. Clausal and nominal 'until' constructions are semantically related. However, this is an area that has not been subject to typological scrutiny yet. The question then is: Are there any structural similarities between clausal and nominal 'until' constructions?

We hope that this crosslinguistic study will be valuable as a general overview of 'until' constructions, and that it will help linguistic researchers to come up with more accurate descriptions in the future.

References

- Abels, 2005 – Abels K. Expletive negation in Russian: A conspiracy theory. *Journal of Slavic Linguistics*. 2005. Vol. 13. Pp. 5–74.
- Barbour, 2012 – Barbour J. A grammar of Neverver. Berlin, 2012.
- Bowern, 2012 – Bowern C. A grammar of Bardi. Berlin, 2012.
- Campbell, 2017 – Campbell L. Mayan history and comparison. *The Mayan languages*. J. Aissen, N.C. England, R. Zavala Maldonado (eds.). Language Routledge, 2017. Pp. 43–61.
- Ceh Moo, 2011 – Ceh Moo M. El llamado de los tunk'ules. T'ambilákmentunk' ulilo'ob. México, 2011.
- Comrie, 1989 – Comrie B. Language universals and linguistic typology. 2nd ed. Oxford, 1989.
- Comrie, 1993 – Comrie B. Language universals and linguistic typology: Databases and explanations. *Sprachtypologie und Universalienforschung*. 1993. Vol. 46. Pp. 3–14.
- Cristofaro, 2003 – Cristofaro S. Subordination. Oxford, 2003.
- Croft, 2022 – Croft W. Morphosyntax: Constructions of the world's languages. Cambridge, 2022.
- Crowley, 2002 – Crowley T. Serial verbs in Oceanic: A descriptive typology. Oxford, 2002.
- Delfitto, 2020 – Delfitto D. Expletive negation. *The Oxford handbook of negation*. V. Déprez, M.T. Espinal (eds.). Oxford, 2020. Pp. 255–268.
- Dench, 1995 – Dench A.C. Martuthunira, a language of the Pilbara region of Western Australia. Canberra, 1995.
- Dryer, 1989 – Dryer M.S. Large linguistic areas and language sampling. *Studies in Language*. 1989. Vol. 13. Pp. 257–292.
- Dorvlo, 2008 – Dorvlo K. A grammar of Logba (Ikpana). Utrecht, 2008.
- Egner, 2015 – Egner I. Discourse features of Godié narrative. Summer Institute of Linguistics. Electronic working papers. 2015.
- Espinal, 1992 – Espinal M.T. Expletive negation and logical absorption. *The Linguistic Review*. 1992. Vol. 9. Pp. 333–358.
- Espinal, 2000 – Espinal M.T. Expletive negation, negative concord and feature checking. *Working Papers in Linguistics*. 2000. Vol. 8. Pp. 47–69.
- Evans, 2003 – Evans N. Biniñ Gun-wok: A pan-dialectal grammar of Mayali, Kunwinjku and Kune. Canberra, 2003.
- Evans, 2007 – Evans N. Insubordination and its uses. *Finiteness: Theoretical and empirical foundations*. I. Nikolaeva (ed.). Oxford, 2007. Pp. 366–431.

Fillmore, Kay, O'Connor, 1988 – Fillmore C.J., Kay P., O'Connor M.C. Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: The case of *let alone*. *Language*. 1988. Vol. 64. No. 3. Pp. 501–538.

François, 2012 – François A. The dynamics of linguistic diversity: Egalitarian multilingualism and power imbalance among Northern Vanuatu languages. *International Journal of the Sociology of Language*. 2012. Vol. 214. Pp. 85–110.

Georgieva, Muraviev, 2018 – Georgieva E., Muraviev N. Aspect-negation interaction in Komi and Udmurt non-finite 'before'/'until'-clauses. Handout of paper presented at Syntax of the World's Languages 8, 2018.

Giannakidou, 2003 – Giannakidou A. A puzzle about until and the present perfect. *Perfect explorations*. A. Alexiadou, M. Rathert, A. von Stechow (eds.). Berlin; New York, 2003. Pp. 101–132.

Gordon, 1986 – Gordon L. Maricopa morphology and syntax. Berkeley, 1986.

Goudswaard, 2005 – Goudswaard N. The Begak (Ida'an) language of Sabah. Utrecht, 2005.

Gravelle, 2010 – Gravelle G.J. A grammar of Moskona: An East Bird's Head language of West Papua, Indonesia. Ph.D. dis. University of Amsterdam. 2010.

Harms, 1994 – Harms P.L. Epena Pedee syntax. Dallas, 1994.

Haspelmath, 1995 – Haspelmath M. The converb as a cross-linguistically valid category. *Converbs in cross-linguistic perspective*. M. Haspelmath, E. König (eds.). Berlin, 1995. Pp. 1–55.

Hayami-Allen, 2001 – Hayami-Allen R. A descriptive study of the language of Ternate, the Northern Moluccas, Indonesia. Ph.D. dis. University of Pittsburgh. 2001.

Heath, 2014 – Heath J. A grammar of Bunoge. Ms. 2014.

Heath, 2015 – Heath J. A grammar of Togo Kan. Ms. 2015.

Heath, 2016 – Heath J. A grammar of Penange. Ms. 2016.

Heath, 2017 – Heath J. A grammar of Tiranige. Ms. 2017.

Heath, Hantgan, 2018 – Heath J., Hantgan A. A grammar of Bangime: Language isolate of Mali. Berlin, 2018.

Hetterle, 2015 – Hetterle K. Adverbial clauses in cross-linguistic perspective. Berlin, 2015.

Hoddinott, Kofod, 1988 – Hoddinott W.G., Kofod F.M. The Ngankikurungkurr language (Daly River Area, Northern Territory). Canberra, 1988.

Holton, 2003 – Holton G. Tobelo. Munich, 2003.

Hong, 2003 – Hong S., Hong H. Grammar essentials of the Mandara language of New Ireland province. Ms. 2003.

Iordanskaja, Mel'čuk, 2009 – Iordanskaja L., Mel'čuk I. Semantics of the Russian conjunction *poka* 'while, before until'. *Von Grammatischenkategorien und Sprachlichenweltbildern, die Slavia von der Sprachgeschichte bis Zurpolitsprache*. T. Berger, M. Giger, S. Kur, I. Mendoza (eds.). München, 2009. Pp. 253–262.

Jauncey, 2011 – Jauncey D.G. Tamambo, the language of West Malo, Vanuatu. Canberra, 2011.

Jonsson, 2012 – Jonsson N. Temporal and co-varying clause combining in Austronesian languages. Semantics, morpho-syntax and distributional patterns. PhD dis. Stockholm University. 2012.

Karttunen, 1974 – Karttunen L. Until. *Chicago Linguistic Society*. 1974. Vol. 10. Pp. 283–297.

Kortmann, 1997 – Kortmann B. Adverbial subordination: A typology and history of adverbial subordinators based on European languages. Berlin, 1997.

Kuteva et al., 2019 – Kuteva T., Heine B., Hong B. et al. World lexicon of grammaticalization. 2nd ed. Cambridge, 2019.

Lacrampe, 2014 – Lacrampe S. Lelepa: Topics in the grammar of a Vanuatu language. PhD. dis. Australian National University. 2014.

Lehmann, 1993 – Lehmann T. A grammar of Modern Tamil. Pondicherry Institute of Linguistics and Culture, 1993.

Lichtenberk, 2008 – Lichtenberk F. A grammar of Toqabaqita. Berlin, 2008.

Martowicz, 2011 – Martowicz A. The origin and functioning of circumstantial clause linkers: A cross-linguistic study. PhD. dis. University of Edinburgh. 2011.

Mauri, 2008 – Mauri C. The irrealis of alternatives: Towards a typology of disjunction. *Studies in Language*. 2008. Vol. 32. Pp. 22–55.

McPherson, 2013 – McPherson L. A grammar of Tommo So. Berlin, 2013.

Meakins, Nordlinger, 2014 – Meakins F., Nordlinger R. A grammar of Bilinarra: An Australian aboriginal language of the Northern Territory. Berlin, 2014.

Miestamo, 2005 – Miestamo M. Standard negation: The negation of declarative verbal main clauses in typological perspective. Berlin, 2005.

Miestamo, Bakker, Arppe, 2016 – Miestamo M., Bakker D., Arppe A. Sampling for variety. *Linguistic Typology*. 2016. Vol. 20. Pp. 233–296.

Mittwoch, 1977 – Mittwoch A. Negative sentences with until. *Chicago Linguistic Society*. 1977. Vol. 3. Pp. 410–417.

Mous, 2020 – Mous M. Transfer of Swahili ‘until’ in contact with East African languages. *Advances in contact linguistics: In honour of Pieter Muysken*. N. Smith, T. Veenstra, E.O. Aboh (eds.). Amsterdam; Philadelphia, 2020. Pp. 218–233.

Muraviev, 2017 – Muraviev N. Semantic and pragmatic properties of the ‘until’ clauses in three Finno-Ugric languages. Handout of paper presented at the University of Zürich. 2017.

Nichols, 1992 – Nichols J. Linguistic diversity in space and time. Chicago, 1992.

Nikolaeva, Tolskaya, 2001 – Nikolaeva I., Tolskaya M. A grammar of Udihe. Berlin, 2001.

Olguin Martinez, 2022 – Olguin Martínez J. Temporal adverbial clauses in the languages of the world: Clause-linking strategies. PhD. dis. University of California, Santa Barbara. 2022

Olson, 1992 – Olson C. Gumawana: Grammar sketch and texts. *Papers in Austronesian Linguistics* 2. M.D. Ross (ed.). Canberra, 1992. Pp. 251–430.

Osumi, 1995 – Osumi M. Tinrin grammar. Honolulu, 1995.

Perkins, 1989 – Perkins R.D. Statistical techniques for determining language sample size. *Studies in Language*. 1989. Vol. 13. Pp. 293–315.

Reesink, 1999 – Reesink G.P. A grammar of Hatam, Bird’s Head peninsula, Irian Jaya. Canberra, 1999.

Rijkhoff, Bakker, 1998 – Rijkhoff J., Bakker D. Language sampling. *Linguistic Typology*. 1998. Vol. 2. Pp. 263–314.

Rijkhoff et al., 1993 – Rijkhoff J., Bakker D., Hengeveld K., Kahrel P. A method of language sampling. *Studies in Language*. 1993. Vol. 17. Pp. 169–203.

Schmidtke-Bode, 2009 – Schmidtke-Bode K. A typology of purpose clauses. Amsterdam; Philadelphia, 2009.

Schnell, 2011 – Schnell S. A grammar of Vera'a: An Oceanic language of North Vanuatu. Ms. 2011.

Shimelman, 2017 – Shimelman A. A grammar of Yauyos Quechua. Leipzig, 2017.

Sischo, 1979 – Sischo W.R. Michoacan Nahuatl. *Studies in Uto-Aztecan Grammar Volume 2, Uto-Aztecan Grammar Sketches*. R.W. Langacker (ed.). Dallas, 1979. Pp. 307–380.

Smith-Dennis, 2020 – Smith-Dennis E. A grammar of Papapana: An Oceanic language of Bougainville, Papua New Guinea. Berlin, 2020.

Soukka, 2000 – Soukka M. A descriptive grammar of Noon. Munich, 2000.

Swart, Tellings, Wälchli, 2022 – Swart H. de, Tellings J., Wälchli B. *Not ... until* across European languages: A parallel corpus study. *Languages*. 2022. Vol. 7. Pp. 1–33.

Tuggy, 1979 – Tuggy D. Tetelcingo Nahuatl. *Studies in Uto-Aztecan Grammar Volume 2, Uto-Aztecan Grammar Sketches*. R.W. Langacker (ed.). Dallas, 1979. Pp. 1–140.

Wälchli, 2018 – Wälchli B. 'As long as', 'until' and 'before' clauses: Zooming in on linguistic diversity. *Baltic Linguistics*. 2018. Vol. 9. Pp. 141–236.

Waters, 1989 – Waters B. Djinang and Djinba – A grammatical and historical perspective. Canberra, 1989.

Zavala Maldonado, 1992 – Zavala Maldonado R. Acateco de la frontera sur. México, 1992.

The article was received on 31.01.2023

Статья поступила в редакцию 31.01.2023

About the author / Сведения об авторе

Jesus Olguin Martinez – PhD (Linguistics); assistant professor in Theoretical Linguistics, Illinois State University, Normal, USA

Хесус Ольгин Мартинес – PhD (лингвистика); доцент по специальности «теоретическая лингвистика», Государственный университет штата Иллинойс, г. Нормал, США

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4555-4213>

E-mail: olguinmartinez@ucsb.edu

УДК 372.881.1+378.1

DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-65-79

В.А. Гончарова

Московский городской педагогический университет,
105064 г. Москва, Российская Федерация

Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя иностранного языка: соответствуют ли цели ожиданиям?

В основу статьи положен тезис о расширении функциональных позиций современного учителя иностранного языка с учетом интеграции в образование цифровых инструментов. В статье обобщаются результаты теоретического исследования, направленного на выявление и анализ существующих дефицитов в рамках нормативного целеполагания профессионально-педагогической подготовки в России. На примере профиля «Иностранный язык (английский)» было рассмотрено наполнение уровневой системы таких требований с позиции основных участников: нормативных документов (ФГОС, Профессиональный стандарт) и Профессиограммы учителя иностранного языка, с одной стороны, и ожиданий работодателей в области языковой педагогической деятельности в сфере онлайн-образования – с другой. Учитывая интеграцию цифровых инструментов в практику педагогической деятельности, проведенный анализ позволяет выявить факт опережения требований образовательно-педагогической системы относительно официально декларируемых целей и содержания профессионально-педагогической подготовки современных учителей иностранного языка.

© Гончарова В.А., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка учителей иностранного языка, требования к образовательным результатам, языковое образование онлайн, цифровая грамотность

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Гончарова В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя иностранного языка: соответствуют ли цели ожиданиям? // Рема. Rhema. 2023. № 3. С. 65–79. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-65-79

DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-65-79

V. Goncharova

Moscow City Pedagogical University,
Moscow, 105064, Russian Federation

Professional and pedagogical training of teachers of foreign languages: Do the goals meet the expectations?

The author highlights the rationale of expanding the functional positions of a modern foreign language teacher, considering the integration of digital tools into education. The article summarizes the results of a theoretical study aimed to identify and analyze existing deficits within the framework of normative goal-setting of professional pedagogical training in Russia. Exemplified in the area of the English language, the filling of the level system of such requirements was considered from the position of the main participants: regulatory documents (Russian Federal Standards of Education, Professional Standard) in line with Professional requirements for teachers of foreign languages and employers' expectations in the field of online language education. Considering digitalization of teaching, the analysis makes it possible to identify the fact that the requirements of the educational and pedagogical system are ahead of the officially declared goals and content of professional and pedagogical training of modern teachers of foreign languages.

Key words: professional and pedagogical training of teachers of foreign languages, requirements for educational results, online language education, digital literacy

FOR CITATION: Goncharova V. Professional and pedagogical training of teachers of foreign languages: Do the goals meet the expectations? *Rhema*. 2023. No. 3. Pp. 65–79. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-65-79

Введение

Языковое педагогическое образование в настоящее время находится в процессе содержательной и технологической трансформации. «Отечественная методическая наука всегда рассматривала проблему профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка как одну из приоритетных» [Ариян, 2018, с. 42]. В современном пространстве геополитических изменений и связанных с этих особенностей межкультурного взаимодействия теория и практика лингводидактики, несомненно, становятся предметом очередного переосмысления. «Изменения и технические инновации, их влияние на развитие мышления, потребностей, социальных умений и жизнедеятельностной среды в целом, создают новые требования к образованию ближайшего будущего» [Господарик, 2020, с. 6]. Поскольку позиция учителя предполагает, в первую очередь, ретрансляцию социального опыта мышления и деятельности (что, собственно, и составляет историко-социальную мерность культуры), цели профессионально-педагогической подготовки особенно тесно увязаны с социальным заказом на образование.

Так, обобщая некоторые векторы развития общества, обуславливающие социальный заказ и, соответственно, постановку целей педагогического лингвообразования, можно наблюдать некоторые противоречивые тенденции. С одной стороны, утверждается идея интернационализации языкового образования в России, ориентированного на «персонификацию обучения, “диалог культур”, непрерывное личностно-профессиональное развитие субъектов поликультурной и многоязычной образовательной среды» [Гаврилюк, 2021, с. 98]. С другой стороны, такое глобальное образование осмысляется, прежде всего, с позиции образования личности в рамках конкретной (родной) национальной культуры и выработки «способов противостоять агрессивным проявлениям шовинизма, расизма, национализма и этноцентризма» [Тарева, Маметова, 2020, с. 30]. В рамках другого направления предметность языковой подготовки и вовсе уходит на второй план, уступая место метапредметности. Уточняется реестр средств языкового образования с учетом возможности технологизировать учебный процесс, придать ему «инновационность», что предполагает запрос на соответствующие качества личности образующегося.

В этом смысле показателен анализ государственной программы РФ «Развитие образования» на 2019–2025 гг.¹ В частности, согласно Федеральному проекту «Цифровая образовательная среда» предполагается «создание условий для внедрения к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней...»². В свою очередь, Федеральный проект «Современная школа» предполагает «вхождение Российской Федерации к 2024 году в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования посредством обновления содержания и технологий преподавания общеобразовательных программ...»³. Согласно Ведомственной целевой программе «Развитие современных механизмов и технологий дошкольного и общего образования» планируется «обеспечение условий для обновления российского общего образования, соответствующего основным требованиям современного инновационного, социально-ориентированного развития Российской Федерации...»⁴. Соответственно, в области языкового образования цифровизация становится предметом широкого обсуждения [Данилова, 2021; Дмитренко, 2022].

С другой стороны, в ходе развития цифровизации образования декларируется ориентир образовательных результатов на способности выпускников (участников образовательных отношений) к проектированию, работе с изменениями. Целевым становится так называемое «мышление будущим» (futures-грамотность, форсайт-грамотность) как способность к системной работе (продюсированию) с вариантами будущего в ситуации неопределенности (она же – ситуация выбора) [Желтикова, 2020; Рочняк, 2022]. «Специфика современного форсайт-исследования определяется требованиями обоснованности и согласованности различных групп интересов для разработки возможных, вероятных, предпочтительных версий и сценариев будущего (Possible, Probable and Preferred Futures)» [Якубовская, 2018, с. 47].

Как следствие, расширяется позиционный функционал учителя за счет интеграции (уже на обязательной основе) цифровой грамотности и futures-грамотности в цели и содержание образования. В этом контексте языковое образование осмысливается как широкое социальное явление, призванное обеспечить не только коммуникативную грамотность

¹ URL: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm> (дата обращения: 11.01.2023).

² URL: <http://government.ru/projects/selection/643> (дата обращения: 11.01.2023).

³ URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/school/> (дата обращения: 11.01.2023).

⁴ URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/37e81dc80bd4216301dcf3c66d31b5f3/download/1493> (дата обращения: 11.01.2023)

и межкультурную социализацию, но и решать вопросы, связанные с поиском и проектированием личностной идентичности субъекта образования и общества [Гончарова, 2021].

Постановка цели

Социальный заказ на языковое педагогическое образование (в совокупности конкретных социальных условий, предложений работодателей и ожиданий обучающихся) формирует определенный компетентный портрет выпускника – учителя ближайшего будущего. Однако насколько таким ожиданиям удовлетворяют требования к результатам профессионально-педагогической подготовки учителей иностранного языка с точки зрения нормативно-правовых документов? Насколько учтены стратегические приоритеты образования (цифровая и форсайт-грамотность) в постановке целей подготовки учителей? Целью данной статьи является попытка ответить на данный вопрос в ходе сопоставительного анализа целей педагогического образования (на примере профиля «Английский язык») с позиции нормативно-правовых документов и конкретных задач и характеристик, налагаемых на результаты языкового педагогического образования работодателями в области приоритетного в настоящий момент онлайн-образования.

Методология

Соответственно, в ходе анализа и обобщения результатов проведенного теоретического исследования сопоставлены, с одной стороны, требования нормативных документов и характеристики учителя иностранного языка, заложенные в Профессиограмме, с другой стороны, современная линейка предложений трудоустройства в области педагогического (англизычного) образования. В частности, поставлены и решены три задачи исследования. Во-первых, рассмотрены и соотнесены нормативные требования к результатам высшего образования на примере направления «Педагогическое образование» для профиля «Иностранный язык» для уровней бакалавриата и магистратуры. Нормативная база включает: Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (для бакалавриата по направлению 44.03.01, утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г., № 121; для магистратуры по направлению 44.04.01, утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г., № 126), Профессиональный стандарт «Педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель)» (утвержден приказом

Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г., № 544н), Профессиограмма учителя иностранного языка – документ, устанавливающий основные функции педагогической деятельности учителя в предметной области «Иностранный язык», а также «требования к знаниям, навыкам, умениям и личностным качествам учителя, необходимым для осуществления этих функций с учетом специфики учебного предмета» [Бердичевский, Тарева, Языкова, 2021, с. 6]. Во-вторых, проведен анализ требований к результатам профессионально-педагогической подготовки учителей иностранного языка (английского) с точки зрения работодателей (в сегменте онлайн-образования). В-третьих, в результате сопоставительного анализа определены дефициты профессионально-педагогической подготовки учителей иностранного языка.

Результаты

Требования к результатам профессионально-педагогической подготовки учителей иностранного языка с точки зрения нормативно-правовых документов

В рамках первой задачи исследования проведенный анализ представленных требований нормативных документов позволяет обобщить семь кластерных целевых блоков компетенций учителя иностранных языков: системное и критическое мышление (44.03.01: УК-1, ОПК-2; 44.04.01: УК-2, ОПК-2,3), проектная деятельность (44.03.01: УК-2, ОПК-2; 44.04.01: УК-2, ОПК-2,3), способность к коллаборации и командной работе, лидерские качества (44.03.01: УК-3, ОПК-7; 44.04.01: УК-3, ОПК-7), коммуникация (44.03.01: УК-4, ОПК-3,7; 44.04.01: УК-4, ОПК-7), межкультурное взаимодействие (44.03.01: УК-5, ОПК-4; 44.04.01: УК-5, ОПК-4), самоорганизация и саморазвитие (44.03.01: УК-6, ОПК-6,8; 44.04.01: УК-6, ОПК-5,8), безопасность жизнедеятельности (44.03.01: УК-8). Так, каждый из блоков, в целом, моделирует определенное качество, значимое для личностного и профессионального развития выпускника. Данные качества соотносятся с профессионально-методической компетенцией учителя иностранного языка в составе гностической, коррекционно-гностической, рефлексивно-гностической, проектировочной, конструктивно-технологической, информационно-технологической, коммуникативно-организаторской, коммуникативно-обучающей компетенций, а также гностических исследовательских умений в научно-методической и исследовательской сферах деятельности [Бердичевский, Тарева, Языкова, 2021].

Значимыми результатами профессионально-педагогической подготовки учителя иностранного языка в этой системе можно полагать, способность обучать в целом, преимущественно, с позиций алгоритмизированной профессиональной деятельности, т.е. репродуцировать полученные предметные и процедурные профессиональные знания. Кроме того (в меньшей степени), учитель должен уметь определять дефициты контекста собственной профессиональной деятельности и среды, переводить их в задачи и достигать их решения в ходе проектно-исследовательской деятельности, с учетом построения системных общественных связей, интеракции и сотрудничества, в том числе – в межкультурном профессионально-коммуникативном контексте, строить на этой основе собственные маршруты развития, адаптируясь к условиям жизни.

При этом остается неясным, насколько учитываются тенденции развития языкового образования в плане внедрения цифровой лингводидактики, межкультурного подхода к обучению иностранным языкам. В этом смысле, опираясь на кластерные целевые блоки образовательных результатов, можно сделать вывод о том, что образовательные результаты нормативных документов для педагогического образования находят отражение в специальных предметных компетенциях в области обучения иностранным языкам.

Требования к результатам профессионально-педагогической подготовки учителей иностранного языка с точки зрения работодателей

Результаты аналитического обзора требований работодателей к характеру образовательных результатов выпускников языковых педагогических вузов на материале некоторых вакансий, актуальных на декабрь 2022 г. в Москве, свидетельствуют о расширенном толковании со стороны работодателей тех образовательных результатов, которые заявлены во ФГОС. В частности, расширение происходит в рамках приоритетного на текущий момент онлайн-образования в языковой педагогической сфере.

Так, к примеру, в число соответствующих квалификации вакантных должностей входят следующие: продюсер образовательных программ, Project manager, методолог-архитектор учебной программы, сценарист-методист, педагогический дизайнер (e-learning), методист образовательных проектов, сценарист курсов, методолог онлайн-курсов, методолог-сценарист школьного курса (...), учитель английского языка в онлайн-школе, преподаватель видеоуроков по курсу (...), куратор

учебного отдела, редактор учебного контента по курсу (...), разработчик образовательных программ. Данные вакансии заявлены крупными участниками современного онлайн-лингвообразования: Центр онлайн-обучения «Нетология-групп», Polysent, Центр разработки мультимедийных материалов, «Профилум», НИИ ДПО, «Облачные Образовательные Технологии», Future MBA, Первая народная школа, домашняя школа «Интернет-урок», ЯКласс и др. Данные платформы входят в Топ-20 популярных образовательных платформ по версии BrandAnalytics⁵ и являются ведущими в современном языковом сегменте онлайн-образования (и массового образования вообще).

Основные дескрипторы профессиональной компетенции с позиции ожиданий работодателей в этом сегменте предполагают (на примере профиля «Английский язык») следующие способности:

- проектировать образовательные онлайн-курсы и разрабатывать учебно-дидактические материалы к курсу английского языка (проверочные и обучающие задания), в том числе, принципиально новые;
- выстраивать цикл продюсирования учебного/образовательного продукта в предметной области «Иностранный язык»: мониторинг спроса и анализ дефицитов, поиск/отбор идеи/продукта, организация проектирования, продвижение, внедрение, коммерциализация, аналитика пост-истории;
- продюсировать цикл методического проектирования образовательной программы в предметной области «Иностранный язык»: осуществлять целеполагание, координировать и корректировать подготовку содержания, организовывать экспертную оценку полученных результатов;
- моделировать и выстраивать профессиональную коммуникативно-творческую среду взаимоотношений стейкхолдеров: экспертов, заказчиков-потребителей учебного продукта, работодателей и др. («комьюнити»);
- проектировать образовательную программу в предметной области «Иностранный язык» в сотрудничестве со стейкхолдерами: заказчиками, потребителями, экспертами, исполнителями;
- организовывать и проводить аналитику образовательного рынка в выбранной области и создавать карту экосистемы будущих курсов английского языка;
- создавать онлайн-дизайн учебного курса (анимация, изображения, интерактивы, механика) в соответствии со спецификой рыночного спроса;

⁵ URL: <https://br-analytics.ru/blog/top-20-education-2021-2022/> (дата обращения: 11.01.2023).

- выявлять потребности и идеи заказчиков учебных курсов иностранного языка в ходе специально организованных мероприятий (например, брейнсторм-сессия);
- проектировать методическую рамку учебных продуктов в предметной области «Иностранный язык» в сотрудничестве со стейкхолдерами: заказчиками (школой), потребителями, экспертами, исполнителями;
- проектировать и разрабатывать компоненты учебного курса в предметной области «Иностранный язык» (в том числе, инновационные): классно-урочные планы, методические материалы для учителей, для тьюторов, методические материалы (диагностирующие, контрольные и обучающие) для решения конкретной задачи обучения (например, для развития «мягких» умений), а также с позиций геймификации и игровых технологий;
- проводить аналитику существующих учебных курсов и программ в предметной области «Иностранный язык» с точки зрения возможной их трансформации; проводить аналитику существующих учебных курсов и их наполнения с точки зрения возможного их развития/бенчмаркинга;
- проектировать образовательные траектории студентов/школьников в зависимости от потребностей и исходя из специфики образовательной программы;
- проводить аналитику и диагностику разрабатываемых учебных материалов в предметной области «Иностранный язык» на предмет согласованности со ФГОС.

Так, анализ показывает, что в качестве ключевого приоритета методической подготовки учителей иностранного языка можно назвать способность трансформировать и переоплещать нормативно организованный учебный процесс в режим дистанционного цифрового формата. При этом такой формат обретает инновационный характер, позволяющий повысить эффективность учебного процесса. Кроме того, приоритетным представляется отбор, создание и использование таких приемов и технологий в учебном процессе, которые позволили бы расширить его до контекста целостной образовательной практики для обучающихся в предметной области «Иностранный язык».

Обсуждение

Таким образом, проведенный анализ позволил выявить следующие требования работодателей к характеру профессиональных качеств современного учителя иностранного (английского) языка:

- понимание тенденций в развитии современного языкового образования и онлайн-обучения, в частности, особенностей возрастной лингводидактики;
- оригинальный, проактивный подход к пониманию вектора развития языкового образования;
- функциональная грамотность, в том числе в области мультимедийных технологий, электронных курсов и пр.;
- опыт проектирования образовательного контента;
- творческий подход к адаптации требований ФГОС в применении к проекту учебного онлайн-курса в предметной области «Иностранный язык»;
- методологическая подготовка, включая развитое методическое и системное мышление, логическое мышление (анализировать информацию, структурировать текст);
- работа в условиях многозадачности, стратегическое, системное и глобальное мышление – способность прогнозировать, моделировать, получать и экстраполировать результаты образовательного проекта на международный рынок;
- готовность к построению коммуникации и конвенциональных отношений с участниками образовательной системы в предметной области «Иностранный язык»;
- понимание взаимосвязи обучения, образования и предпринимательства, понимание особенностей образовательного предпринимательства в предметной области «Иностранный язык»;
- творческий подход к построению профессиональной траектории;
- мотивация для работы в команде и лидерские качества;
- способность к командообразованию и координации коммуникативной среды в ходе обучения иностранному языку;
- социальный и эмоциональный интеллект;
- творческое мышление в проектной деятельности в области лингвообразования и инновационного обучения;
- мотивация для саморазвития и готовность к профессиональным экспериментам;
- эстетическое мировоззрение (определять стилистику внутреннего наполнения и внешней формы языкового курса и пр.);
- опыт работы в проектах (управлять проектным циклом); творческое форсайт-мышление (прогнозировать будущее, определять потенциал развития, моделировать нестандартные решения для потенциальных проблем в области языкового образования);
- творческая и интеллектуальная автономия;

– стрессоустойчивость, готовность к интенсивной работе (в том числе, в условиях стартапов) с высокими стандартами качества.

В этой связи допускаем, что выделенные нами целевые блоки образовательных результатов подготовки по направлению «Педагогическое образование» (категория (группа) универсальных компетенций по ФГОС) для профиля «Иностранный язык» нуждаются в более широком толковании и, как следствие, предполагают ряд дефицитов, которые можно обобщить следующим образом.

1. «Системное и критическое мышление»: глобальное мышление (как способность прогнозировать, моделировать и внедрять собственный подход к образовательной и учебной деятельности на основе анализа конкретной педагогической ситуации в предметной области «Иностранный язык»); многомерное мышление как способность дифференцировать и выстраивать собственную деятельность на разных планах (профессиональном, научном, учебном, ситуативном, жизненном и т.д.), а также осознанно выстраивать собственную идентичность сообразно этим планам; способность соотносить собственную профессионально-методическую подготовку и условия конкретной лингводидактической ситуации, создавать и продюсировать собственный подход к образовательной и учебной деятельности в предметной области «Иностранный язык».

2. «Разработка и реализация проектов»: способность расширять грамотное методическое содержание урока иностранного (английского) языка до авторского урока; проактивная позиция в отношении инновационных исследовательских инициатив, а также предпринимательских решений в области языкового образования от выработки идей до их реализации; установка на поиск и создание принципиально новых способов организации и реализации (учебной) деятельности (в формате стартапов, самообразования, курсов дополнительного языкового образования и т.п.); способность проектировать и разрабатывать компоненты содержания обучения иностранным языкам; способность создавать (проектировать и насыщать) информационную среду для учебного занятия; способность создавать инновации (анализировать дефициты и потребности конкретного учебного процесса в предметной области «Иностранный язык», замысливать, проектировать и внедрять учебное/педагогическое решение для повышения эффективности процесса, исходя из существующих ресурсов, в том числе, онлайн-среды); способность осуществлять продюсирование проекта на иностранном языке методического характера, т.е. занять внешнюю смысловую, организующую и управляющую позицию по отношению к проектной деятельности.

3. «Команда и лидерство»: понимание особенностей образовательно-го предпринимательства в области лингводидактики; способность реализовывать, проявлять лидерские качества на основе системного и стратегического мышления (управляя эмоциями).

4. «Коммуникация»: готовность к построению коммуникации и конвенциональных отношений со всеми участниками образовательной (учебной, профессионально-коммуникативной, профессионально-научной) системы в предметной области «Иностранный язык»; готовность к профессиональной творческой коммуникации (генерированию новых идей, смыслов, опыта понимания); способность управлять коммуникацией (согласовывать позиции, достигать общего значения ситуации, компромиссного видения и/или решения), в том числе, на иностранном языке в профессиональной лингводидактической деятельности.

5. «Межкультурное взаимодействие»: способность различать другое и иное, интегрировать иное в среду собственного развития (в том числе, с позиций межкультурной коммуникации); способность работать с ситуацией в междисциплинарном, межкультурном, многоязычном контексте (выявлять в ней разные позиции, цели участников, ресурсы, материал и мотивацию, пр.); интегрировать это понимание в профессиональный лингводидактический контекст.

6. «Самоорганизация и саморазвитие»: творческий подход к построению профессиональной, образовательной, научной траектории в предметной области «Иностранный язык»; высокие стандарты к работе; мотивация для саморазвития и готовность к профессиональным экспериментам в ходе обучения иностранному языку; понимание взаимосвязи между образованием, наукой и современной профессией учителя английского языка; готовность совершенствовать и трансформировать выбранную профессию в профессию будущего, основанную на амбициях саморазвития; любознательная и проактивная позиция по отношению к фронтам выбранной научно-исследовательской и профессиональной области; безопорное мышление как способность доверять себе (в том числе, в ситуации «вопреки»), инициировать новые идеи, принципы и способы деятельности в лингводидактике, позиционировать их как авторские и создавать профессиональные методические прецеденты.

7. «Безопасность жизнедеятельности»: продвинутая функциональная грамотность в области онлайн-обучения, самообразования в сети интернет, мультимедийных технологий, электронных курсов в рамках профессиональной лингводидактической тематики; гибкое мышление, способность принимать быстрые решения в нестандартных ситуациях и обобщать детали до смыслов; стрессоустойчивость; готовность к интенсивной работе (в том числе, в условиях лингводидактических

стартапов); способность организовывать безопасность жизнедеятельности в условиях неопределенности; способность коррелировать профессиональную деятельность и собственную жизнедеятельность, создавать для них единую ценностную рамку (переносить смыслы и ценности профессии в жизнь).

Заключение

Проведенный анализ позволяет выявить факт опережения требований образовательно-педагогической системы в предметной области «Иностранный язык» относительно официально декларируемых целей и содержания профессионально-педагогической подготовки современных учителей английского языка.

Ключевым компонентом в содержании педагогического лингвообразования выступает метапредметная подготовка. Она определяет, в свою очередь, широту профессионально-позиционных характеристик (компетенций) учителя иностранного языка для современного мира [Бердичевский, Тарева, Языкова, 2021]. Так, в частности, учитель иностранного языка, помимо исполнения, собственно, обучающей функции (учитель-предметник), выступает также в позиции речевого партнера (речевой модели), дизайнера образовательной среды, ИКТ-дизайнера, методолога, методиста-исследователя и разработчика учебных материалов, организатора и управленца, тестолога и оператора, философа, тьютора, психолога и, в целом, профессионала, способного к быстрому самообразованию и саморазвитию. Особо актуальной позицией в языковом педагогическом образовании в настоящее время становится позиция медиатора культур, способного транслировать диалогичность культур и обучать гармонизации межкультурных конфликтов [Барышников и др., 2017]. В целом, можно сделать вывод о расширении (углублении) профессионально-методической компетенции учителя иностранного языка, которая, «будучи результатом психолого-педагогической, методической, предметной подготовки, личного научно-исследовательского и профессионального опыта, представляет собой интегративную личностно-профессиональную характеристику учителя, проявляющуюся в его педагогической деятельности по развитию иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций учащихся и научно-методической деятельности» [Вшивцева, Игна, 2011, с. 199]. Иными словами, очевидно, что для образования ближайшего будущего важным становится умение, опираясь на цифровую грамотность и форсайт-компетенции, мыслить нелинейно, отказавшись от образцов и алгоритмов деятельности.

Насколько нормативному профессионально-педагогическому образованию удастся интегрировать такие вызовы в содержание и целеполагание институционализированной подготовки педагогических кадров в области лингвообразования для общества ближайшего будущего – приоритетный вопрос текущего настоящего.

Библиографический список / References

Ариян, 2018 – Ариян М.А. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в новых образовательных условиях // Преподаватель XXI век. 2018. № 1–1. С. 41–54. [Arijan M.A. Foreign language teacher's professional training in new educational environment. *Prepodavatel' XXI vek*. 2018. No. 1-1. Pp. 41–54. (In Rus.)]

Барышников и др., 2017 – Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности / Барышников Н.В., Бердичевский А.Л., Викулова Л.Г. и др.: Коллективная монография. М., 2017. [Baryshnikov N.V., Berdichevskij A.L., Vikulova L.G. et al. *Dialog kultur. Kultura dialoga: Chelovek i novye sociogumanitarnye cennosti* [Dialogue of cultures. Culture of dialogue: Man and new socio-humanitarian values]. Moscow, 2017.]

Бердичевский, Тарева, Языкова, 2021 – Бердичевский А.Л., Тарева Е.Г., Языкова Н.В. Профессиограмма современного учителя иностранного языка. М., 2021. [Berdichevskij A.L., Tareva E.G., Jazykova N.V. *Professiogramma современного uchitelja inostrannogo jazyka* [The professionogram of a modern foreign language teacher]. Moscow, 2021.]

Вшивцева, Игна, 2011 – Вшивцева Е.И., Игна О.Н. Формирование научно-методической компетентности будущего учителя иностранного языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 9 (111). С. 199–203. [Vshivtseva E.I., Igna O.N. The formation of science-methodical competence of a future foreign language teacher. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2011. No. 9 (111). Pp. 199–203. (In Rus.)]

Гаврилюк, 2020 – Гаврилюк О.А. Интернационализация профессионального образования как стратегия реализации межкультурного подхода // Межкультурное образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики. М., 2020. С. 89–99. [Gavrilyuk O.A. Internationalization of professional education as realization strategy of intercultural approach. *Mezhkulturnoe obrazovanie v vuze: lingvodidakticheskie strategii i praktiki*. Moscow, 2020. Pp. 89–99. (In Rus.)]

Гончарова, 2021 – Гончарова В.А. Глобальная идентичность как онтологический проект межкультурного языкового образования // Успехи гуманитарных наук. 2021. № 2. С. 141–146. [Goncharova V.A. The global identity as the ontological project of intercultural foreign language education. *Modern Humanities Success*. 2021. No. 2. Pp. 141–146. (In Rus.)]

Данилова, 2021 – Данилова Л.Н. Цифровизация обучения иностранным языкам в вузе: возможности и риски // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 1 (14). С. 119–128. [Danilova L.N. Digitalization of foreign language teaching in high schools: Opportunities and risks. *Professional Education in Russia and Abroad*. 2021. No. 1 (14). Pp. 119–128. (In Rus.)]

Дмитренко, 2022 – Дмитренко Т.А. Современные технологии обучения иностранным языкам в условиях цифровизации иноязычного образования //

Дискурс профессиональной коммуникации. 2022. № 4 (4). С. 33–41. [Dmitrenko T.A. Modern strategies of foreign languages teaching within the digitalization of foreign language education. *Professional Discourse and Communication*. 2022. No. 4 (4). Pp. 33–41. (In Rus.)]

Желтикова, 2020 – Желтикова И.В. Исследования будущего и место в них концепта «образ будущего» // *Философская мысль*. 2020. № 2. С. 15–32. [Zheltikova I.V. The studies of the future and the concept of “The image of the future”. *Filosofskaja mysl*. 2020. No. 2. Pp. 15–32. (In Rus.)]

Рочняк, 2022 – Рочняк Е.В. «Futures literacy» или «грамотность в отношении будущего» как учебная дисциплина в современном информационном обществе // *Цифровой ученый: лаборатория философа*. 2022. Т. 5. № 2. С. 115–125. [Rochnyak E.V. «Futures literacy» as an academic discipline in the modern information society. *Digital Scholar: Philosopher’s lab*. 2022. Vol. 5. No. 2. Pp. 115–125. (In Rus.)]

Тарева, Маметова, 2020 – Тарева Е.Г., Маметова Ю.Ф. Поликультурность и многоязычие как основные закономерности современной языковой образовательной политики // *Межкультурное образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики*: Коллективная монография. М., 2020. С. 29–42. [Tareva E.G., Mametova Ju.F. Pluriculturalism and multilingualism as basic principles of modern language educational politics. *Mezhkulturnoe obrazovanie v vuze: lingvodidakticheskie strategii i praktiki*. Moscow, 2020. Pp. 29–42. (In Rus.)]

Якубовская, 2018 – Якубовская Т.В. Современная форсайт-грамотность как инструмент командного развития // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Т. 22. № 2 (114). С. 45–55. [Yakubovskaya T.V. Modern foresight literacy as a tool for team development. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2018. Vol. 22. No. 2 (114). Pp. 45–55. (In Rus.)]

Gospodarik, 2020 – Gospodarik C. Digital transformation of education system as today’s contribution in future economic growth // *Университет – территория опережающего развития: Материалы Междунар. науч. конф., посвященной 80-летию ГрГУ им. Янки Купалы*. Мн., 2020. С. 5–8. [Gospodarik C. Digital transformation of education system as today’s contribution in future economic growth. *Universitet – territorija operezhajushhego razvitija*. Minsk, 2020. Pp. 5–8.]

Статья поступила в редакцию 06.02.2023

The article was received on 06.02.2023

Сведения об авторе/ About the author

Гончарова Виктория Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры английского языка и лингводидактики Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет

Victoria A. Goncharova – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of English and Linguistics of the Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6327-6085>

E-mail: v-goncharova@yandex.ru

УДК 372.881.1+378.1

DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-80-96

Е.А. Комочкина, Т.В. Селезнева

Государственный университет просвещения,
141014 г. Мытищи, Московская область, Российская Федерация

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе на основе модели педагогического дизайна ADDIE

В статье рассмотрены вопросы обучения иноязычному общению студентов неязыкового вуза на основе современных положений педагогического дизайна, детерминированного исследованиями в области психологии личности, когнитивизма, структурной лингвистики. Авторы предлагают использовать модель ADDIE для проектирования учебного процесса в условиях недостаточности аудиторного времени, отведенного дисциплине «Иностранный язык». Авторами разработана программа курса «Молодой профессионал», охватывающая терминологический словарь, речевые образцы, базу текстов по специальности, тесты, упражнения, нацеленные на развитие умений иноязычной коммуникации, причем 3/4 учебного времени отведено на автономную работу студентов с учебными материалами, выложенными в системе «Электронная образовательная среда». Технология обучения на основе модели ADDIE прошла апробацию на 4-м курсе физико-математического факультета Государственного университета просвещения и получила положительную оценку.

Ключевые слова: потребность к самоактуализации, педагогический дизайн, модель ADDIE, ведение записей, уровень владения иностранным языком, профессиональное сообщество

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Комочкина Е.А., Селезнева Т.В. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе на основе модели педагогического дизайна ADDIE // Рема. Rhema. 2023. № 3. С. 80–96. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-80-96

E. Komochkina, T. Selezneva

State University of Education,
Mytishchi, 141014, Moscow region, Russian Federation

FLT in a non-linguistics university with the ADDIE model of instructional design

The article considers the issues of teaching FL communication to non-linguistics students in terms of latest developments of instructional design determined by the research in personality psychology, cognitivism, structural linguistics. The authors suggest using the ADDIE model to design the teaching process in the context of the insufficiency of classroom hours for the discipline “Foreign language”. The authors have designed a course programme “Young professional” embracing terminological thesaurus, speech patterns, specialized texts, tests, exercises to develop FL communication skills, with 3/4 of the study time focusing on students’ autonomous work with teaching materials in “Electronic educational environment”. The ADDIE model-based learning technology was tested with 4th year – physics and mathematics students of State University of Education and positively assessed.

Key words: need of self-actualization, instructional design, ADDIE model, note-taking, a level of FL proficiency, professional community

FOR CITATION: Komochkina E., Selezneva T. FLT in a non-linguistics university with the ADDIE model of instructional design. *Rhema*. 2023. No. 3. Pp. 80–96. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-80-96

1. Введение

Развитие личности студента высшей школы обусловлено такими значимыми факторами, как социально-экономические, культурно-исторические условия, социальная мобильность, информационные потоки, другими словами, той совокупностью обстоятельств, которые лежат в плоскости микро- и макросоциосреды проживания, и степенью

сформированности личностных качеств – трудолюбия, самоорганизованности, самодисциплины, стремления достичь конкретных жизненных целей. При этом первые могут быть охарактеризованы как внешние и детерминированы социальными условиями проживания, воспитания и обучения, последние – как внутренние, обусловленные степенью заинтересованности, мотивированности, потребности в поиске новых знаний, стремлении к творчеству, самовыражению и самоактуализации.

В соответствии с гуманистической моделью американского психолога А. Маслоу, потребность к самоактуализации заключается в возможности реализации своих целей, способностей, развития собственной личности.

Изучение иностранного языка в большой степени способствует формированию гармонически развитой личности студента, поскольку открывает «окно» в мир возможностей, расширяет его кругозор и оказывает влияние на мировоззрение.

Говоря точнее, иностранный язык – это инструмент познания, средство получения новых знаний и «мостик» к достижению цели самоактуализации в профессиональном сообществе, или профессионального позиционирования, под которым подразумевается участие в научно-исследовательской деятельности и представление ее результатов на международном уровне. По выражению Н.И. Сорокиной, «необходимо целенаправленно использовать средства и возможности иностранного языка в профессиональной подготовке специалиста с целью формирования у него коммуникативной компетенции как необходимой составляющей глобальной стратегии личностного и профессионального становления и развития индивида» [Сорокина, 2016, с. 63].

Для реализации данной цели в преподавательской практике в последнее время активно применяется педагогический дизайн как систематизированный подход, возникший на основе многочисленных научно-теоретических исследований в области когнитивизма (Ж. Пиаже, М. Минский), структурализма (Н. Хомский), теории социального научения и социально-когнитивной теории личности (А. Бандура) [Хомский, 1972; Минский, 1979; Бандура, 2000; Обухова, Бурменская, 2001].

Как следствие, в современных работах по методике обучения иностранному языку предпринимаются успешные попытки создания микросоциосферы – иноязычной образовательной среды – путем оптимального структурирования и проектирования учебного процесса на основе моделей педагогического дизайна (ADDIE, SAM, SSDL, ARCS-V и др.)

2. Основные направления исследований в современном лингвообразовательном пространстве

В последнее время наблюдаются весьма обнадеживающие тенденции в области обучения иностранного языка: во-первых, растущая потребность в грамотных специалистах, владеющих иностранным языком, во-вторых, повышение заинтересованности и мотивации в изучении иностранного языка, обусловленное возможностями будущего карьерного роста и саморазвития. Однако в силу объективных причин – большой загруженностью по профильным предметам, применению пассивных методов работы, нерациональному планированию учебного процесса, недооцененностью различных форм автономной работы студентов по предмету, – зачастую значительная часть аудиторного времени уделяется объяснению грамматики, чтению и переводу текстов по специальности [Комочкина, Селезнева, 2019]. Эти объективные факты вступают в противоречие с существующими стандартами по иноязычному образованию и паспортами специальностей, в которых утверждается, что выпускник неязыкового вуза должен обладать способностью и готовностью осуществлять иноязычную коммуникацию в рамках будущей профессиональной деятельности, т.е. должен уметь подготавливать и представлять результаты своей научно-исследовательской деятельности на международных конференциях, симпозиумах, рабочих встречах, участвовать в дискуссиях и дебатах, вести деловую переписку с оппонентами, редакторами журналов. Это является довольно сложной задачей для выполнения, поскольку влечет за собой значительное реформирование учебного процесса, а именно:

- постановка новых образовательных задач в ходе выстраивания учебного курса с «открытой архитектурой» [Силаев, 2007];
- актуализация учебного контента (разработка актуального учебного материала с учетом специализации студентов, интеграции содержания профильных дисциплин университета с курсом по иностранному языку) [Горбачёв, Гринберг, 2009];
- опора на инновационные педагогические технологии [Селевко, 1998];
- ориентирование на создание гибкой, постоянно обновляющейся базы учебных материалов – текстов для чтения, аудио- и видеофайлов для аудирования, тренировочных упражнений, а также тестов и контрольных работ для проверки уровня овладения студентами всеми видами речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо, чтение) и лексической, грамматической и, в не менее важной степени, фонетической сторонами речи;

- применение активных и интерактивных методов обучения (проектная методика, «мозговой штурм», дискуссия, дебаты и проблемное обучение [Мухина, 2013]);
- повышение уровня квалификации преподавателей иностранного языка, во-первых, непосредственно в предметной области, во-вторых, в смежных областях (Большие данные (Big Data), изучение современных сквозных и цифровых технологий, стратегий цифрового управления учебным процессом), чему дается всестороннее теоретическое обоснование в современных социологических исследованиях по модернизации и актуализации учебного процесса.

Исследования в области лингводидактических, психолингвистических и методологических аспектов обучения иностранному языку указывают на необходимость учета особенностей и потребностей современного выпускника, что может быть реализовано в гармонизации учебных планов путем создания электронных методических комплексов и разработки учебных материалов для самостоятельного обучения. В научно-практических работах современных исследователей отмечается явное противоречие между современными требованиями к уровню языковой подготовки будущего специалиста нелингвистического вуза и реальными возможностями преподавания, методами обучения, учебно-методическими материалами, предлагается широкий спектр методик обучения [Лингводидактика, 2020].

На основании выявленного противоречия авторами была выдвинута гипотеза, суть которой сводится к тому, что обучение иностранному языку и, в частности, профессионально-ориентированному иностранному языку, будет проходить максимально эффективно при адекватном педагогическом планировании учебного процесса, содержание которого представляет собой обширную терминологическую базу, шаблонные образцы научно-технического текста и унифицированную лексику, многочисленную базу текстов по специальности, подборку тренировочных упражнений для развития коммуникативных умений. Авторы-разработчики курса полагают, что таким образом можно обеспечить максимальную вовлеченность студентов в познавательный процесс и создать на занятии цифровую среду со свободным доступом к всевозможным информационным источникам и работой в сотрудничестве.

Гипотеза исследования конкретизировала его цель – теоретически обосновать и проверить в опытном обучении продуктивность разработанного курса обучения иноязычному профессиональному общению «Молодой профессионал» на базе модели педагогического дизайна ADDIE в группах студентов неязыкового профиля подготовки путем сравнительного анализа полученных результатов в контрольной и экспериментальной группах.

3. Курс обучения иноязычному профессиональному общению на основе модели ADDIE

Исследование проводилось силами преподавателей кафедры иностранного языка Московского государственного областного университета (МГОУ) (ныне Государственный университет просвещения (ГУП)) в четырех группах четвертого курса физико-математического факультета в 2021/2022 учебном году общей численностью 47 человек, изучающих английский язык для профессиональных целей в объеме 122 академических часов (32 часа на аудиторную нагрузку и приблизительно 90 часов на самостоятельную работу).

Из общего числа студентов две группы (контрольные) работали традиционно под контролем преподавателя с применением учебных пособий по программе, остальные две группы (экспериментальные) проходили обучение в рамках авторского курса «Молодой профессионал» с учетом идеи педагогического дизайна.

Методологической базой исследования стали теоретические положения одной из четырех известных моделей педагогического дизайна ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) (рис. 1), построенной на основе взаимосвязи и взаимозависимости 5 стадий:

- 1) анализ потребностей студентов и разработка общих критериев оценивания их уровня владения иностранным языком;
- 2) проектирование учебного процесса;
- 3) разработка сценария обучения;
- 4) реализация, или внедрение курса в систему онлайн-обучения;
- 5) оценивание качества обучения на основе общих критериев, выявленных на первой стадии модели.

Этапы исследования полностью соответствовали модели ADDIE [Larson, Lockee, 2014].

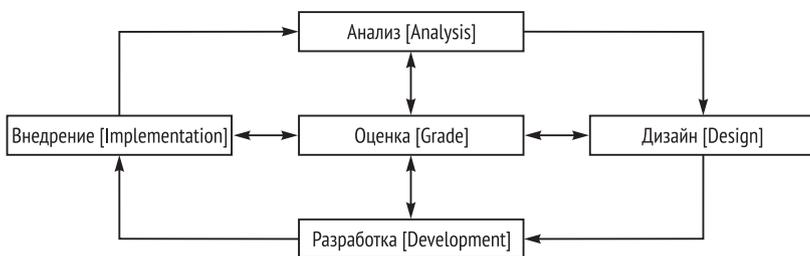


Рис. 1. Стадии учебной модели ADDIE

Fig. 1. Stages of the ADDIE instructional model

3.1. Анализ потребностей студентов и общие критерии оценивания их уровня владения иностранным языком

В начале 2021/2022 учебного года в экспериментальных группах проводилось анкетирование для определения индивидуальных потребностей учащихся. Его целью было выявить социальный фон в группе, определить реальные пожелания и предпочтения студентов. Для большей объективности анкетирование проводилось в условиях анонимности. Студенты серьезно отнеслись к данному виду работы, поскольку понимали, что точность формулировок и искренность ответов позволит выработать правильную образовательную индивидуальную траекторию.

Установочная анкета включала в себя несколько типов заданий, некоторые из них приведены ниже в качестве примера.

1. *Choose one or several options.*

I am learning English:

- *to read and listen to things I need in English;*
- *to watch English films and science documentaries without subtitles;*
- *to keep in touch with my English-speaking colleagues/friends all over the world;*
- *to find a good well-paid job in my area of science in the future;*
- *to be able to give reports/talks in English at international conferences;*
- *to be able to write research reports/abstracts/papers in English;*

2. *Write a few sentences (4–5) about your previous learning experience.*

3. *Describe your most memorable English lesson (5–6 sentences).*

4. *Tick the ideas that are true for you:*

- *I hate being asked any personal questions*
- *I do not like it when it is noisy in class during the lesson*
- *I like doing exercises together with the other students*
- *I do not like being interrupted during my talk*
- *I like working in small groups*
- *I like whole-class discussion*
- *I like telling stories about my family, friends*
- *I like playing language games etc.*

5. *Which of the following things would you like to be able to do better in English:*

- 1) *Reading;* 2) *Writing;* 3) *Speaking;* 4) *Listening;* 5) *Grammar;*
- 6) *Pronunciation;* 7) *Vocabulary.*

6. *What subjects and scientific problems would you like to discuss in class and at a students' conference?*

Затем студентам было предложено выполнить интернет-тест на выявление уровня владения английским языком. Тест состоял из четырех разделов, каждый из которых был ориентирован на оценивание уровня владения студентом определенным видом речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование, письмо. В целом группы справились с заданием, однако выяснилось, что 44% учащихся владеют английским языком на уровне Intermediate, 56% – на уровне Pre-Intermediate, т.е. явно сформировалось 2 группы. На основании этого была выбрана стратегия смешанного обучения с привлечением разноуровневых упражнений на базе учебных пособий «University success. Oral communication» [Cavage, 2017], «Insight into the structure» [Klochkova, Komochkina, 2016], аутентичных статей журнала «New Scientist» и учебных онлайн-материалов, выложенных в электронной образовательной среде (ЭОС) МГОУ (ныне ГУП).

В ходе изучения результатов анкетирования авторами были отмечены заинтересованность и мотивированность студентов в овладении умениями иноязычной профессиональной коммуникации по предложенной программе смешанного обучения «Молодой профессионал», что позволило разработчикам курса сформулировать общие критерии оценивания уровня владения основами профессионально-ориентированного иностранного языка:

- актуальность поставленной задачи исследования;
- аутентичность используемого языкового (речевого) материала: шаблонные фразы, термины, универсальная лексика;
- функциональная и коммуникативная релевантность используемого языкового материала;
- логичность, связность и грамматическая корректность устной (письменной) речи;
- владение основами структурирования научного текста;
- выбор стратегии решения поставленной коммуникативной задачи;
- адекватность применения лексико-грамматических средств при продуцировании текста профессиональной направленности (маркеры дискурса, переход от слайда к слайду, описание графиков, диаграмм и т.п.);
- правильность произношения, интонирования текста высказывания;
- ведение дискуссии и полемики с оппонентами (владение вопросно-ответной формой общения и тактикой ведения спора).

3.2. Проектирование учебного процесса

Анализ анкетных данных и проверки результатов выполненного студентами онлайн-тестирования показал, что наилучшие результаты в данных группах по дисциплине «Иностранный язык» могут быть

получены при опоре на смешанную технологию обучения, т.е. комбинацию очных и онлайн-занятий, и поощрение студенческой автономии в асинхронном формате. Учебный процесс включает в себя лекции, практические занятия, самостоятельную работу по выполнению упражнений и творческих заданий, тогда как только 1/4 часть времени посвящена работе с учебными пособиями, а 3/4 – индивидуальной работе (прослушивание лекции и составление записей, поиск и классификация лексико-грамматических единиц, подготовка презентации по специальности, участие в дискуссии в студенческом форуме).

Таким образом, разработанная модель обучения представляет собой:

- 1) лекции по профильным дисциплинам на иностранном языке асинхронно в автономном режиме;
- 2) 32 академических часа практических занятий, посвященных обсуждению прослушанной темы, изучению соответствующего лексико-грамматического материала в синхронном режиме;
- 3) выполнение письменных и устных упражнений, творческих заданий в студенческом форуме в асинхронном режиме (самостоятельная работа);
- 4) подготовка к участию в учебной конференции по теме научно-исследовательской работы студента по специальности (работа над текстом собственной презентации) в асинхронном режиме (самостоятельная работа);
- 5) оценивание индивидуальной работы студента по освоению дисциплины на основе разработанных критериев.

3.3. Разработка сценария обучения

Сценарий учебного курса «Молодой профессионал» представляет собой примерное календарно-тематическое планирование в расчете на 32 часа аудиторной и 90 часов самостоятельной работы студентов (табл. 1).

Студенты получают сценарий курса и рекомендации по работе с ним перед началом учебных занятий и могут использовать предлагаемые материалы либо полностью автономно, либо при частичной автономии. Необходимо отметить, что темы статей и видеоматериалов подобраны с учетом выявленных на первой стадии пожеланий студентов, поскольку именно данные вопросы представляют для них наибольший интерес. В особых случаях они могут пренебречь указанной последовательностью изучения материала учебных действий (в случае невозможности посещать очную часть занятий, например). Учебный материал подлежит постоянному обновлению и усовершенствованию, причем студентам разрешено вносить свой вклад в базу ЭОС МГОУ (ныне ГУП) путем добавления новых ресурсов в виде видео- и аудиоматериалов по теме исследования, а также публикаций в англоязычных журналах и аннотаций из сборников реальных научно-практических конференций.

Сценарий учебного курса [Training course scenario]

Название темы [Topic name]	Грамматический справочник [Grammar reference]	Статья по теме [Article on the topic]	Коммуникативные умения [Communication skills]
1. Employability	Present Tenses: Present Simple/Continuous/Perfect	“Employability in engineering education”	Установление контакта [Making contact]
2. Science and technology	Past Tenses Past Simple/Continuous/Perfect	“Can science tell how old we are?”	Сбор информации [Collection of information]
3. Mathematical secrets	Future Tenses: Future Simple/Continuous/Perfect	“Roulette beater spills his secrets”	Коммуникативное аудирование [Communicative listening]
4. Marvels of electronics	Conditionals: “Zero”, First, Second, Third Conditional	“The gadget inside”	Критическое чтение [Critical reading]
5. Nanotechnology in energy	Subjunctive Mood: Present/Past Subjunctive	“All or nothing”	Информирование [Informing]
6. Universe in a Nutshell	Ways of expressing future	“A path across the sun”	Комментирование [Commenting]
7. Magnetic fields	Modals	“Magnetic whirlpools on Mercury”	Вероятностное прогнозирование [Probabilistic Forecasting]
8. Voice recognition systems	Complexes with the Infinitive	“The bare-faced truth”	Развитие идеи [Development of the idea]
9. Robotics	Complexes with the Gerund	“Attention, class”	Ведение светской беседы [Conducting small talk]
10. Back to the future	Participles	“Who needs a lab?”	Ведение коммуникативной деятельности [Conducting communication activities]

Календарно-тематическое планирование по курсу обучения «Молодой профессионал» представляет собой довольно обширный обзор учебных материалов. Помимо онлайн-лекций с объяснением лексико-грамматического и дополнительного видео-, аудио-, текстового материала по теме занятия, на портале ЭОС МГОУ (ныне ГУП) выложены и соответствующие упражнения для закрепления полученных знаний, вопросы для самоконтроля, тесты с множественным выбором и др.

		Name
		Course name
		Period
		Date
Essential Question		Heading
What are Some Tips for Success?		
Why should I ask questions?	<u>Ask Questions</u>	
	- Keeps you engaged in lesson	
	- Teacher views you as good student	
Where should I sit?	<u>Sit up Front</u>	
	- Keeps you focused	
Why should I take notes?	<u>Take Notes</u>	Notes
	- Keeps you engaged in lesson	
	- Have something to study	
What kind of help can I get?	<u>Get Help When Needed</u>	
	- Ask teacher	
	- After school tutoring	
	- Tutorials	
<u>Summary</u>		
There are several ways to be successful in class. First, you should ask questions. Second, you should sit in the front of the class. You should also take notes and get help when you need it.		
Summary		

Рис. 2. Шаблон для ведения записей (по Корнеллу)

Fig. 2. Note-taking template (Cornell)

Особенностью курса является тот факт, что на самых первых занятиях преподаватели предлагают студентам изучить эффективную систему работы с лекционным материалом: им рекомендуют использовать готовые варианты шаблонов для конспектирования (*note-taking*), один из которых представлен на рис. 2. Авторы исследования считают, что

подобный метод ведения записей способствует лучшему усвоению и запоминанию прослушанного материала, что стимулирует развитие ментальных и познавательных процессов у студентов и позволяет поддерживать их интерес к самостоятельному изучению иностранного языка.

3.4. Внедрение разработанного курса в систему онлайн-обучения

Предыдущая стадия (стадия 3) модели ADDIE задает вектор направленности учебного процесса, который характеризуется комбинацией всевозможных приемов и методов работы по овладению следующими умениями: работа с видео-, аудио-, текстовым материалом, выполнение упражнений и заданий творческого характера и участие в дискуссиях. Поэтому стадия 4 нацелена преимущественно на изучение, отработку, тренировку учебного материала в соответствии с предложенным сценарием (см. табл. 1).

Работа с видео-, аудио-, текстовым материалом осуществляется студентами автономно: чтение, ведение записей по лекциям (по шаблонам в ЭОС МГОУ (ныне ГУП)), ответно-вопросная деятельность, дискуссия на студенческом форуме на портале ЭОС, выполнение упражнений, поиск дополнительных ресурсов в Интернете. Некоторые примеры заданий приведены ниже.

1. Прослушайте лекцию по теме занятия и сделайте необходимые записи.

2. Сравните свои заметки с заметками, написанными другим участником форума: совпадают ли ключевые идеи, определите, какие умения вам необходимы, чтобы реализовать ваши идеи.

3. Используйте свои заметки для ответов на вопросы по тексту.

4. Обсудите свои варианты ответов с участниками форума: есть ли неточности, искажения фактов, достаточно ли точны формулировки.

5. Посмотрите на рисунок (диаграмма, гистограмма, график функции, тематическая карта) и постарайтесь охарактеризовать ее назначение, сущность и целевую направленность: оцените работу других участников форума, выберите лучший вариант.

6. Выразите в виде тезисов, что вам известно по теме занятия (3–5 идей).

7. Прослушав лекцию (презентацию), вставьте пропущенные слова и фразы из выступления профессора X и т.д.

Таким образом, большую часть работы над материалом студенты выполняют автономно. Поэтому при встрече с преподавателем на очном занятии остается достаточно времени для тренировки и совершенствования умений устной речи. Практическое занятие посвящено

непосредственно ответам на вопросы студентов (неясность формулировки какого-либо понятия, проблемы с переводом слов или целых фраз, трудности с выполнением тренировочных упражнений и контрольных работ) и общению по теме занятия (дискуссия, дебаты, парная работа, презентации, проекты).

3.5. Оценивание полученных результатов обучения

Итог работы над курсом подводился в конце семестра по результатам анкетирования студентов и оценки качества презентации по их научно-исследовательской работе.

Во-первых, студентам было предложено анонимно ответить на вопросы анкеты, некоторые из которых предлагаются вниманию читателя.

Было ли вам интересно изучать иностранный язык в предложенном формате?

Легко ли преодолевались трудности на пути изучения иностранного языка?

Достаточно ли хорошей и своевременной была консультативная поддержка преподавателя?

Были ли достигнут какой-либо прогресс в овладении разными видами речевой деятельности? Если да, то какими?

Проце ли вам стало формулировать свои мысли письменно на форуме и устно на занятии?

Что вам не понравилось в ходе прохождения курса? Какие у курса есть недостатки?

Что бы вы изменили в пройденном курсе?

Хотели бы вы продолжить заниматься по предложенной методике или вы предпочитаете традиционную форму занятия?

Во-вторых, студенты всех четырех групп (контрольных и экспериментальных) приняли участие в конкурсе на лучший доклад по специальности в рамках учебной студенческой конференции «Современные проблемы физики и математики» в качестве отчета по научно-исследовательской работе по профилю подготовки. Требования к тексту доклада были соотнесены с критериями (см. разд. 3.1).

Необходимо отметить, что студенты и контрольных, и экспериментальных групп справились с заданием. Однако после подведения итогов конкурса презентаций были получены следующие результаты: во-первых, экспериментальные группы проявили больше инициативы и заинтересованности, что было замечено всеми преподавателями; во-вторых, их презентации отвечали требованиям к оформлению работ такого рода, выступления соответствовали нормам представления научного текста;

в-третьих, студенты продемонстрировали хорошее владение коммуникативными навыками (грамотно отвечать на поставленные вопросы, вести диалог, пользоваться речевыми моделями).

На диаграмме представлены усредненные количественные показатели по группам (рис. 3).

Судя по полученным данным, можно сделать вывод, что студенты двух экспериментальных групп, изучающих иностранный язык с применением модели ADDIE в рамках курса «Молодой профессионал», показали более высокие количественные результаты. К тому же результаты анкетирования показали, что почти 98,7% респондентов положительно оценили данный способ изучения иностранного языка.

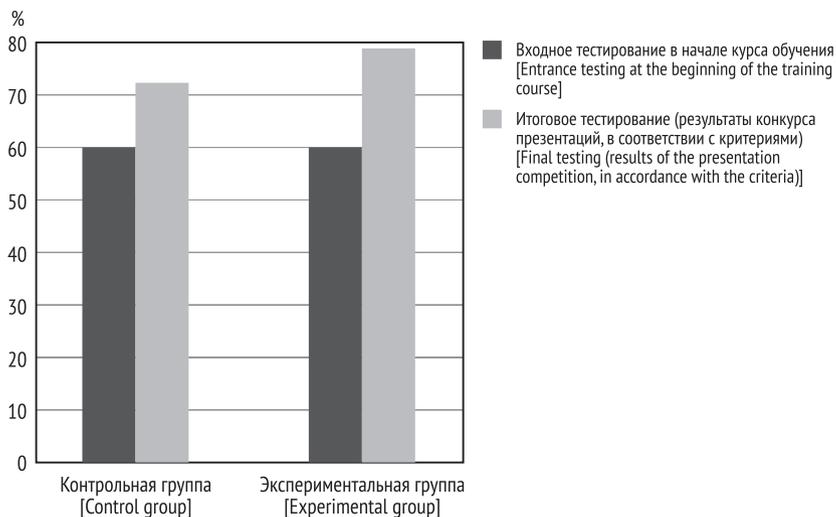


Рис. 3. Результаты входного и итогового тестирования (конкурс презентаций)

Fig. 3. Results of entrance and final testing (presentation competition)

4. Заключение

В статье рассмотрены актуальные вопросы подготовки специалиста нелингвистического вуза по иностранному языку на основе выявленных противоречий между требованиями к уровню владения и возможностями их реализации посредством существующих программ обучения.

С методических и психологических позиций разработанная технология «Молодой профессионал» ориентирована на развитие коммуникативных умений будущего специалиста и его самоактуализации в профессиональном сообществе.

Авторами предложена технология обучения иноязычному общению на основе актуальной модели ADDIE педагогического дизайна, представляющая собой взаимосвязанные стадии (анализ потребностей студентов, проектирование и разработка учебного процесса, внедрение в реальную образовательную среду и оценивание полученных результатов обучения), каждая из которых подробно описана с учетом изучаемого предмета. Примечательно, что более 70% программы курса рассчитано на автономную работу студентов в асинхронном режиме (прослушивание материала лекций, ведение записей и выполнение тренировочных упражнений в удобное для студентов время), что способствует развитию самостоятельности и усиливает их мотивированность и заинтересованность в изучении дисциплины «Иностранный язык».

Авторы статьи считают, что в ходе практической реализации курса «Молодой профессионал» в 2021/2022 учебном году исследовательская цель – обосновать теоретическую и практическую значимость технологии обучения на основе модели педагогического дизайна ADDIE – была достигнута, и разработанная программа курса может быть рекомендована к использованию на старших курсах нелингвистических университетов.

Библиографический список / References

Бандура, 2000 – Бандура А. Теория социального научения. СПб., 2000. [Bandura A. *Teoriya sotsialnogo naucheniya* [The social learning theory]. St. Petersburg, 2000.]

Горбачёв, Гринберг, 2009 – Горбачёв Н.Н., Гринберг А.С. Инструментальный комплекс управления динамической публикацией образовательных информационных ресурсов // Открытое образование. № 3. 2009. С. 34–43. [Gorbachev N.N., Grinberg A.S. Tool complex for managing the dynamic publication of educational information resources. *Otkrytoe obrazovanie*. 2009. No. 3. Pp. 34–43. (In Rus.)]

Комочкина, Селезнева, 2019 – Комочкина Е.А., Селезнева Т.В. О роли технического перевода в программе курса «Английский язык» для магистрантов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 6. С. 107–114. [Komochkina E.A., Selezneva T.V. Long live technical translation: Technical translation in English language learning. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2019. No. 6. Pp.107–114. (In Rus.)]

Лингводидактика, 2020 – Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: Сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции, г. Ярославль, 14–16 мая 2020 г. Ярославль, 2020. [Lingvodidaktika v neyazykovom vuze: traditsionnye i innovatsionnye podkhody [Linguodidactics in a non-linguistic university: Traditional and innovative approaches]. Yaroslavl, 2020.]

Макклелланд, 2007 – Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб., 2007. [McClelland D. *Motivaciya cheloveka* [Human motivation]. St. Petersburg, 2007.]

Минский, 1979 – Минский М. Фреймы для представления знаний. М., 1979. [Minskij M. Frejmy dlja predstavlenija znanij [Frames for knowledge representation]. Moscow, 1979.]

Мухина, 2013 – Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: Учебное пособие / Сост. Т.Г. Мухина. Н. Новгород, 2013. [Aktivnye i interaktivnye obrazovatenye tekhnologii (formy provedeniya zanyatij) v vysshey shkole [Active and interactive educational technologies (forms of taking classes) in higher education]. T.G. Mukhina (ed). Nizhny Novgorod, 2013.]

Обухова, Бурменская, 2001 – Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. ст. / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. М., 2001. [Zhan Piazhe: teorija, jeksperimenty, diskussii [Jean Piaget: Theory, experiments, discussions]. L.F. Obuhova, G.V. Burmenskaya (eds.). Moscow, 2001.]

Селевко, 1998 – Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998. [Selevko G.K. Sovremennye obrazovatelny etekhnologii [Modern education technologies]. Moscow, 1998.]

Силаев, 2007 – Силаев А.В. Разработка открытой архитектуры вертикальных образовательных порталов // Исследовано в России. 2007. № 87. С. 906–911. [Silaev A.V. Development of an open architecture of vertical educational portals. *Issledovano v Rossii*. 2007. No. 87. Pp. 906–911. (In Rus.)]

Сорокина, 2016 – Сорокина Н.И. Коммуникативная компетентность в профессиональной подготовке специалиста // Аграрное образование и наука. 2016. № 2. С. 62–66. [Sorokina N.I. Communicative competence in professional training of a specialist. *Agrarian Education and Science*. 2016. No. 2. Pp. 62–66. (In Rus.)]

Хомский, 1972 – Хомский Н. Язык и мышление. М., 1972. [Homsky N. Jazyk i myshlenie [Language and Mind]. Moscow, 1972.]

Cavage, 2017 – Cavage C. University Success oral communication, transition level with my English lab. London, 2017.

Klochkova, Komochkina, 2016 – Klochkova O.F., Komochkina E.A. Insight into the Structure. Textbook for Physics Master Students. Moscow, 2016.

Larson, Lockee, 2014 – Larson M., Lockee B. Streamlined ID: A practical guide to instructional design. New York, NY, 2014.

Статья поступила в редакцию 05.04.2023

The article was received on 05.04.2023

Сведения об авторах / About the authors

Комочкина Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры лингводидактики Института лингвистики и межкультурной коммуникации, Государственный университет просвещения, г. Мытищи, Московская обл.

Elena A. Komochkina – PhD in Pedagogy; assistant professor at the Linguodidactics Department of the Institute of Linguistics and Cross-Cultural Communication, State University of Education

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2006-8577>

E-mail: Komochkina2010@yandex.ru

Селезнева Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук; доцент кафедры лингводидактики Института лингвистики и межкультурной коммуникации, Государственный университет просвещения, г. Мытищи, Московская обл.

Tatyana V. Selezneva – PhD in Philology; assistant professor at the Linguodidactics Department of the Institute of Linguistics and Cross-Cultural Communication, State University of Education,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4573-2662>

E-mail: skirley@mail.ru

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

А.А. Корнев

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
119991 г. Москва, Российская Федерация

Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания языкового образования при подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка

Статья посвящена анализу текущего состояния компетентностного подхода в обучении иностранным языкам с точки зрения подготовки будущих учителей и преподавателей к профессиональной деятельности в динамично изменяющемся мире. Цель статьи состоит в представлении профессионально-коммуникативных стратегий как элемента содержания языкового образования, который может быть интегрирован с развитием компетенций. Автор предлагает определение профессионально-коммуникативной стратегии, а также классификация стратегий, которые необходимо формировать у будущих учителей и преподавателей иностранных языков. Практическим результатом данной работы стало создание заданий на развитие профессионально-коммуникативных стратегий, некоторые из которых приводятся в данной статье и сопровождаются примерами их выполнения.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная стратегия, профессионально-коммуникативная компетенция, компетентностный подход.

Для ЦИТИРОВАНИЯ: Корнев А.А. Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания языкового образования при подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка // Рема. Rhema. 2023. № 3. С. 97–121. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-97-121

DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-97-121

A.A. Korenev

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

Professional communicative strategies as an element of language training in language teacher education

The article deals with the current state of competence-based language education from the perspective of language teacher education in a dynamically changing world. The article aims to present professional competences as an element of language education, which can be integrated with competence development. It presents a definition of professional communicative strategy and a classification of strategies that must be formed in future language teachers. The main practical outcome of this study is the creation of tasks aimed at the development of professional strategies, some of which are shown in this article alongside some samples of students' work and reflection.

Key words: professional communicative strategy, professional communicative competence, competence-based education

FOR CITATION: Korenev A.A. Professional communicative strategies as an element of language training in language teacher education. *Rhema*. 2023. No. 3. Pp. 97–121. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-97-121

Введение

Компетентностный подход рассматривается в качестве основного во многих мировых системах высшего образования (Россия, США, Великобритания, Сингапур и др.). В общеевропейской образовательной парадигме на нем построены наиболее часто используемые образовательные нормативные документы (CEFR, The Tuning Guide и др.). В российской теории и методике обучения иностранным языкам в течение последних 20 лет данный подход стал ведущим, и на нем основываются ведущие нормативные документы в рамках высшего образования.

С другой стороны, переход отечественной системы высшего образования на компетентностный подход и принятие понятий *компетентность* и *компетенция* как наиболее значимых для новой образовательной модели принес серьезные трансформации всей системы и стал причиной появления новых задач по ее адаптации. Как отмечают отечественные и зарубежные исследователи (А.М. Дохолян, И.А. Зимняя, А.В. Комарова, N. Norris и др.), основную сложность при переходе системы образования с традиционного на компетентностный подход представляет не столько формирование новых образовательных программ, сколько отсутствие единого терминологического и понятийного аппарата и, как следствие данного явления, слабая сформированность методологического инструментария по внедрению, использованию и модернизации компетентностного подхода. Н. Норрис в 1991 г. охарактеризовал «компетентность» словом «Эль Дорадо» с большим количеством удобных значений и коннотаций, потому что легко выступать против некомпетентности [Norris, 1991, p. 331].

Изучая употребление терминов «компетенция» и «компетентность» отечественными исследователями в области образования и методики обучения иностранным языкам, можно с определенной долей уверенности сделать вывод об отсутствии единой трактовки данного понятия в российской педагогической науке. Это вызывает большую обеспокоенность в контексте декларируемого произошедшего перехода нашего образования на компетентностный подход и формулирование результатов образования в терминах компетенций (изучение перечней компетенций в рамках стандартов высшего образования также свидетельствует об отсутствии единых подходов к определению содержания компетенций). Глобально можно выделить авторов, которые используют данные термины как синонимичные (например, И.Д. Фрумин); тех, кто трактует компетенции как составляющие части компетентности (И.Б. Ворожцова) либо использует только одно из этих понятий (Е.Н. Соловова). Наиболее распространенной моделью является определение компетентности как некоего интегрального качества личности, а компетенции как проявления этого качества в деятельности (таким образом с рядом отличий в своих определениях разных лет это трактуют И.А. Зимняя, А.Г. Бермус, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.).

Таким образом, в рамках данной статьи мы будем трактовать компетентность вслед за А.В. Хуторским как «владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, подразумевающее его отношение к ней и предмету деятельности; т.е. это совокупность личных качеств обучаемого, необходимых и достаточных для осуществления продуктивной деятельности по отношению к определенному объекту»

[Хуторской, 2017, с. 86], а компетенцию вслед за Глоссарием терминов Болонского процесса как «динамическую комбинацию характеристик (относящихся к знанию и его применению, умениям, навыкам, способностям, ценностям и личностным качествам), описывающую результаты обучения»¹.

Следует также отметить тот факт, что в состав одной компетенции зачастую включают еще несколько компетенций. Такую ситуацию можно наблюдать, например, с коммуникативной компетенцией, в состав которой включают лингвистическую, социокультурную, прагматическую, дискурсивную и другие (в современных документах выделяют отдельно, например, лексическую и грамматическую). Во избежание данной полисемии ряд исследователей использует термин «субкомпетенция» (И.А. Мазаева, Г.А. Карыбаева), рассматривая субкомпетенции как составляющие компетенции, которые сохраняют ее основные свойства и содержание и проявляются в процессе деятельности. В качестве одной из таких субкомпетенций, лежащей на стыке профессиональной и коммуникативной, мы рассматриваем профессионально-коммуникативную компетенцию, которая была определена как «часть единой плюрилингвальной коммуникативной компетенции личности, интегрированная совокупность знаний, навыков, умений, способностей, ценностных ориентаций и личностных качеств, позволяющая осуществлять общение на определенном языке в рамках определенной профессии и обеспечивающая решение характерных для данной сферы профессиональной деятельности коммуникативных задач» [Корнев, 2022, с. 157]. В данной статье наше внимание будет сосредоточено на профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога (данный термин будет употребляться как собирательный, обозначающий учителей иностранного языка в рамках общего образования и преподавателей иностранного языка в рамках профессионального и дополнительного образования).

1. Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания обучения

Рассмотрев состав компетентностной модели обучения, можно выявить ряд сложностей, с которыми сталкивается современная методика обучения иностранным языкам. Первые две из них уже были обозначены и касаются проблемы разграничения терминов «компетенция»

¹ Глоссарий терминов Болонского процесса. Национальный офис программы Tempus в России. URL: http://www.tempus-russia.ru/bologna-rus/Bologna_glos.pdf (дата обращения: 02.07.2022).

и «компетентность», а также определения состава компетенций и выделения «субкомпетенций». В целом, можно отметить огромный разрыв между уровнем компетенций и уровнем умений, что ведет к появлению таких терминов, как «субкомпетенция», «комплексное умение», «макроумение» и других, из чего можно сделать вывод, что на уровне содержания обучения явно не хватает единой терминологической иерархии для его описания.

Существенно более серьезной проблемой компетентностного подхода является отсутствие единого представления о том, какими компетенциями должен обладать специалист той или иной сферы (например, учитель иностранного языка), что приводит к росту числа данных компетенций и отсутствию единых подходов к описанию их содержания (единых и общепринятых карт компетенций). Кроме того, их описание почти всегда сосредоточено на знаниях, навыках и умениях, а ценностным ориентациям, личностным качествам и способностям уделяется существенно меньше внимания. Также возникает вопрос о том, можно ли отнести, например, личностные качества или способности к определенной компетенции, либо же они будут относиться к нескольким компетенциям в равной мере, и можно ли рассматривать ценностные ориентации, традиционно являющиеся в большей степени содержанием воспитания, а не обучения, как один из структурных элементов содержания компетенций, т.е. содержания обучения.

Наконец, если рассматривать компетенцию как «нормативное требование к образовательной подготовке обучаемого, необходимой для его эффективной и продуктивной деятельности в определенной сфере» [Хуторской, 2017, с. 86], то становится очевидным, что данные требования формулируются с опорой на текущую ситуацию и контекст профессиональной деятельности специалистов в той или иной области, а опыт стремительных изменений системы образования и мира в целом в течение последнего десятилетия явно ставит под вопрос долговечность и устойчивость подобной системы и требует постоянной переработки списка компетенций, появления стандартов нового поколения. При этом очевидно, что за время разработки, общественного обсуждения и административного утверждения новых перечней компетенций они уже могут устаревать в силу динамичности происходящих изменений. Таким образом, представляется, что в текущий момент возникает необходимость поиска более универсального элемента содержания обучения, который мог бы дополнить существующий компетентностный подход, и им, на наш взгляд, могли бы стать стратегии.

Стратегии были описаны в Общевропейских компетенциях 2001 г. как составляющие использования языка и рассматривались в рамках

деятельностного подхода: «Использование языка и его изучение включают действия человека, в процессе выполнения которых он как субъект социальной деятельности развивает ряд компетенций: общую и коммуникативную. Они опираются на компетенции, которые обеспечивают решение задач в различных условиях с учетом различных ограничений, и реализуются в видах деятельности и процессах (действиях), направленных на порождение и/или восприятие текстов, в связи с определенными темами и сферами общения и с применением соответствующих стратегий»². Далее в тексте рассматриваемого документа приводится и определение стратегии – «выбираемый человеком курс действий, направленных на решение задачи, которую он ставит себе сам или которую ему приходится решать»³.

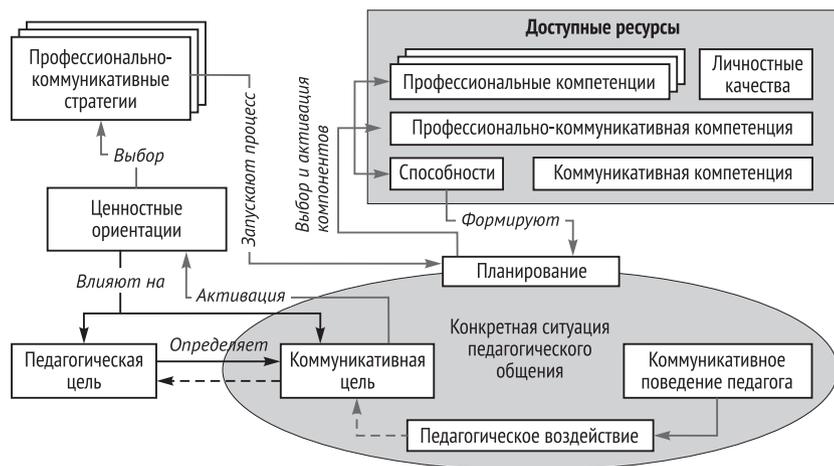


Рис. 1. Активация профессионально-коммуникативных стратегий в определенной ситуации педагогического общения

Fig. 1. Activation of professional communication strategies in a certain situation of pedagogical communication

Изучив определения стратегий в лингвистике (О.С. Иссерс, В.И. Карасик, Н.И. Формановская, А.А. Артюхова и другие), педагогике и психологии (А.М. Новиков, Дж. Брунер) и методике обучения иностранным

² Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (date of access: 25.05.2021). P. 9.

³ Ibid. P. 10.

языкам (А.Э. Азимов, О.А. Долгина и И.Л. Колесникова, Н.Д. Гальскова, Т.И. Тимофеева), нам представляется возможным определить профессионально-коммуникативные стратегии как осознанный личностью, мотивированный с опорой на имеющиеся ценностные ориентации и обусловленный определенной педагогической целью общий стереотип построения коммуникации в схожих по цели, но отличающихся по условиям ситуациях профессионального общения на одном или нескольких языках. Стратегия включает в себя планирование оптимального сочетания имеющихся компетенций (знаний, навыков, умений, способностей, личностных качеств) или возможную компенсацию недостаточности имеющихся компетенций для наиболее эффективного достижения цели педагогического общения (рис. 1).

2. Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания профессиональной подготовки будущих учителей и преподавателей иностранного языка

Выделяя профессионально-коммуникативные стратегии как значимый компонент содержания языковой подготовки и переподготовки будущих учителей и преподавателей иностранного языка, хотелось бы в рамках данной статьи привести некоторые конкретные примеры того, как данный подход может влиять на содержание конкретных программ дисциплин и быть реализован в высшем образовании. В качестве примера будут рассмотрены курсы «Профессиональные аспекты языковой деятельности» и «Профессиональная коммуникация на иностранных языках», предлагаемые в рамках подготовки бакалавров и магистров по профилю «Методика обучения иностранным языкам» (направление подготовки «Лингвистика») на факультете иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Данные курсы реализуются в текущем виде в течение последних 7 лет, и за это время их освоило более 100 студентов и магистрантов. Кроме того, отдельные элементы данных курсов были предложены к освоению в рамках курсов методики обучения иностранным языкам и языка в контексте профессиональной деятельности студентам Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» и Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена.

Модульная архитектура данных курсов сформирована вокруг важных с точки зрения профессиональной деятельности учителя или преподавателя иностранных языков профессионально-коммуникативных стратегий, а именно:

- 1) стратегии организации деятельности обучающихся (в англоязычной терминосистеме – class room management);
- 2) стратегии активизации познавательной деятельности обучающихся;
- 3) стратегии построения доверительных взаимоотношений с каждым обучающимся (в англоязычной терминосистеме – building rapport);
- 4) стратегии обратной связи (в англоязычной терминосистеме – feedback), которые подразделяются на стратегии устной и письменной обратной связи;
- 5) стратегии медиации и презентации языкового материала;
- 6) стратегии трудоустройства и выстраивания взаимоотношений с коллегами;
- 7) стратегии коммуникации в научной сфере;
- 8) стратегии рефлексии собственной профессиональной деятельности и саморазвития.

Далее мы рассмотрим данные группы стратегий с точки зрения их целей (как системообразующего компонента), общего алгоритма действий, знаний, навыков, умений и базовых ценностных ориентаций, а также предложим форматы заданий, позволяющих развивать данные стратегии и опыт использования данных заданий в рамках упомянутых выше курсов. Стоит отметить, что общей чертой данных стратегий будет их универсализм, т.е. возможность их легкой адаптации и применения вне зависимости от имеющихся средств и контекста профессионально-коммуникативной деятельности.

2.1. Стратегии организации деятельности обучающихся (class room management)

Стоит отметить, что основной целью использования данных стратегий является максимально эффективное использование доступного времени совместной деятельности обучающихся и педагога для реализации поставленных целей обучения и воспитания. Кроме того, понятная структура взаимодействия в рамках уроков или занятий позволяет обеспечить физическую и психологическую безопасность обучающихся. Среди важных стратегий, которые развиваются в данном блоке, можно выделить стратегии привлечения внимания (attention getters), построение понятной последовательности и ритуалов в классе, стратегии разъяснения правил и удержания границ. В качестве базовых знаний выступают знания по возрастной психологии, знание педагогических приемов, знание об особенностях функционирования детских коллективов. В рамках навыков можно выделить базовые лексические навыки, касающиеся

названий предметов классного обихода, а также грамматические навыки формулирования просьб, инструкций и требований. Использование приемов привлечения внимания, формулирование инструкций, коммуникация правил, построение общения в ситуациях, когда правила нарушаются, – это базовые умения для данных стратегий. В качестве ценностной ориентации выступают, с одной стороны, уважение к личности обучающегося, ответственность за его физическую и психологическую безопасность, а также стремление к наиболее эффективной профессиональной деятельности.

Наиболее полезными с точки зрения развития данных стратегий заданиями являются ролевая игра, в которой один из студентов играет роль учителя, а другие – обучающихся, анализ видеозаписей проведенных студентами занятий в рамках педагогической практики, а также написание «конституции класса» и планов уроков. Ниже представлен пример конституции класса, созданный одной из магистрантов (рис. 2). В данном случае профессиональной стратегией будет делегирование ответственности за управление классом и разделение ее с обучающимися, а профессионально-коммуникативной – развернутое информирование студентов о правилах взаимодействия в классе и проговаривание правил.



Рис. 2. Пример конституции класса (работа магистранта 1 года обучения В. Гриёвой)

Fig. 2. Example of a class constitution (work of 1st year master's student V. Grieva)

2.2. Стратегии активизации познавательной деятельности обучающихся

Учитывая, что в соответствии с общедидактическим принципом активности можно наблюдать прямую корреляцию между уровнем активности обучающихся и развитием у них целевых знаний, навыков и умений, важными с точки зрения учителя становятся стратегии активизации их познавательной, а в случае с обучением иностранному языку – коммуникативной деятельности. В данном случае ключевыми стратегиями будут стратегии привлечения и удержания внимания и стратегии использования вопросов.

Что касается первых, которых в англоязычной педагогической литературе называют *attention getters* («привлекатели внимания»), то их основной целью является привлечение внимания обучающихся при помощи наиболее эффективных с точки зрения временных и энергетических затрат способов. Базовым механизмом работы стратегий привлечения внимания является структура «сигнал–ответ», а также воздействие на максимальное число каналов восприятия одновременно. Например, заходя в класс, учитель говорит: “If you can hear me, clap once, clap twice, clap three times...”. Обучающиеся должны в ответ хлопнуть указанное количество раз. Стоит отметить, что подобная стратегия может применяться как ко всему классу в целом, так и к отдельным обучающимся. В отличие от традиционных приемов привлечения внимания (обращение к классу, призыв к тишине, замечание отвлекающимся), данная стратегия позволяет минимизировать негативную обратную связь и потратить на привлечение внимания существенно меньше времени.

Другой стратегией активизации познавательной деятельности обучающихся является использование вопросов, которые по цели можно условно разделить на три основных группы: элиситация (*elicitation*), вопросы на проверку понимания содержания (*concept checking questions*) и вопросы на проверку понимания инструкции задания (*instruction checking questions*). Вопросы из первой группы используются, как правило, перед началом презентации нового материала с целью определения текущего уровня знаний, навыков и умений обучающихся, создания возможной ситуации затруднения и мотивации изучения нового материала, активации имеющихся знаний, навыков и умений для изучения нового материала. Они позволяют четче определить зону актуального развития обучающихся и скорректировать запланированную зону ближайшего развития. Вопросы из второй группы направлены на подтверждение гипотезы учителя о том, что тот или иной материал был верно усвоен. Это может казаться как определенной лексической единицы

и ее точного значения, так и особенностей употребления той или иной грамматической формы. Вопросы третьей группы выполняют функцию уточнения задания для обучающихся и позволяют учителю убедиться до начала выполнения задания, что оно было правильно понято учениками и они готовы к его выполнению. Стоит также отметить, что параллельно использование большого количества вопросов во время занятия способствует удержанию внимания обучающихся.

Ниже представлен пример задания на классификацию вопросов по типам для студентов лингводидактических направлений подготовки (рис. 3), однако стоит отметить, что в рамках данной стратегии важны не только знания типов вопросов, но и сформированный и автоматизированный навык регулярно использовать вопросы в речи (т.е. избегать длительных монологических высказываний), а также умение выбирать и формулировать подходящие вопросы исходя из конкретной цели обучения и ситуации педагогического общения в классе.



Рис. 3. Задание на платформе Wordwall на определение типов вопросов
Fig. 3. Task on the Wordwall platform to determine the types of questions

2.3. Стратегии построения доверительных взаимоотношений с каждым обучающимся

Взаимное доверие и уважение между педагогами и обучающимися лежит в основе настоящего образования – этой педагогической идее уже несколько тысяч лет, однако до сих пор не так много работ рассматривают построение подобного доверия как профессионально-коммуникативную

задачу учителя. В то же время исследования в области педагогической психологии и психологии коммуникации раскрывают некоторые механизмы и приемы, которые позволяют преподавателям выстраивать подобные взаимоотношения с обучающимися.

Одним из последних направлений подобных исследований являются исследования в области эпистемического доверия, показывающие, что педагогическое взаимодействие, основанное на данном механизме, позволяет лучше экстраполировать полученные знания, навыки и умения на другие сферы, делая их существенно более гибкими. В рамках теории социального научения большое внимание также уделяется так называемым признаками остенсивности (*ostensiveness*). Как отмечает Т.Н. Котова, ссылаясь на сторонников «естественной педагогики», возможность донести информацию зачастую определяется не речью, а особыми признаками остенсивности, такими как зрительный контакт и направление взора, заметность и повторы движений [Котова, 2017]. В поведении учителя многое из этого закладывается на уровне навыков: распределение внимания между всеми обучающимися в классе, установление и поддержание зрительного контакта, запоминание имен обучающихся и обращение к ним по имени. С точки зрения профессионально-коммуникативных умений, многие из них будут связаны с аудированием. Так, например, включение полученной от обучающихся информации в общий педагогический дискурс – это умение, во многом зависящее от эффективности восприятия преподавателем речи обучающихся и удержания ее в кратковременной памяти. Данным умениям была посвящена отдельная публикация [Коренев, Митрофанова, 2022]. Также в предыдущих публикациях отмечалась связь эмоционального интеллекта педагога и его профессионально-коммуникативных умений аудирования [Коренев, 2017].

Стратегии активного слушания, используемые в психотерапии с целью установления доверия и стимуляции коммуникации между психологом и пациентом, также могут быть использованы и в педагогической коммуникации. Их базовой целью будет стимулирование продуктивного коммуникативного поведения обучающегося за счет реализации таких умений, как перифраз, формулирование уточняющих вопросов, повторение, обобщение, позитивное подкрепление, а важным принципом будет отказ во время активного слушания от оценок и суждений, т.е. в определенном смысле учитель сознательно контролирует и сокращает свой собственный информационный вклад в коммуникацию, фокусируясь на выражаемых обучающимся мыслях, чувствах и суждениях.

Отдельным объектом изучения в данной связи является конфликтное поведение и стратегии преодоления конфликта. Педагогическая

конфликтология в определении С.В. Баныкиной – это «теоретико-прикладное направление, основным предназначением которого является изучение природы и причин педагогических конфликтов, разработка методов их практического регулирования и разрешения» [Баныкина, 2001, с. 1]. Педагогическая конфликтология является достаточно молодым междисциплинарным направлением исследования, однако уже есть публикации, раскрывающие и эмпирически обосновывающие динамику конфликта на занятиях по иностранному языку и возможные стратегии поведения обучающихся и преподавателей в рамках педагогического конфликта. В них отмечается, что в силу большого объема коммуникации, происходящей на занятиях по иностранным языкам, повышается вероятность возникновения конфликтов как между обучающимися, так и между обучающимися и преподавателем. Кроме того, занятия по иностранному языку зачастую обладают высокой эмоциональной насыщенностью, что может делать эмоциональные реакции участников педагогического процесса более острыми.

В связи с этим представляется важным, чтобы будущие учителя и преподаватели иностранных языков были подготовлены к оптимальному и безопасному для себя и своих будущих учеников поведению в рамках конфликтных ситуаций, а для этого им необходимо развивать умения рефлексии и знать об особенностях собственного поведения в конфликте. Для этого в рамках курса «Профессиональные аспекты языковой деятельности» студентам предлагается пройти опрос Томаса–Килкмана и определить, какие типы конфликтного поведения им наиболее свойственны. Данному тесту уже более 40 лет, что позволило накопить значительный объем данных для его интерпретации и многократно подтвердить его валидность. Узнавая о других возможных стратегиях преодоления конфликта, они могут в дальнейшем более осознанно принимать решения в случае возникновения конфликтной ситуации в классе или вне класса. В рамках модели Томаса–Килкмана выделяется пять типов поведения в конфликтной ситуации: соперничество, приспособление, компромисс, избегание и сотрудничество. Модель рассматривает поведение человека в рамках двух аспектов: уровня направленности на интересы соперника и уровня направленности на собственные интересы [Thomas, Kilmann, 2007].

Таким образом, анализ собственного поведения в конфликтных ситуациях и знание других возможных стратегий помогает будущим учителям и преподавателям иностранных языков лучше понимать и интерпретировать ситуации, возникающие на занятиях и вне класса и принимать более безопасные и эффективные педагогические решения.

2.4. Стратегии устной и письменной обратной связи

Стратегиям педагогической обратной связи было посвящена отдельная публикация на страницах данного журнала, в которой подробно рассматриваются механизмы обратной связи и классификация обратной связи, разделяются академическая обратная связь (т.е. та, которую получает преподаватель от других субъектов педагогических взаимоотношений) и педагогическая обратная связь (та, которую получает обучающийся), а также дается определение педагогической обратной связи [Корнев, 2018]. Кроме того, была защищена кандидатская диссертация Т.А. Ершовой «Развитие профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков», в которой подробно описана методика развития знаний, навыков и умений письменной обратной связи у студентов лингводидактических направлений подготовки [Ершова, 2020]. Отмечается, что наиболее эффективная обратная связь должна обладать следующими характеристиками:

1) персонализация и личностная направленность (т.е. она должна восприниматься обучающимся как направленная на него, адресованная ему, и именно таким образом обратная связь становится инструментом построения эпистемического доверия);

2) искренность и диалогический характер (в данном случае подразумевается отказ от шаблонов обратной связи (например, модель «сэндвич», в рамках которой поочередно дается позитивная, негативная и снова позитивная обратная связь), а также выстраивание обратной связи как диалога с обучающимся);

3) конкретность (т.к. обратная связь является инструментом поощрения конструктивных действий и ограничения нежелательного поведения, уровень ее конкретности будет прямо коррелировать с ее эффективностью);

4) конструктивный характер (обратная связь как инструмент влияния на поведение обучающихся должна ориентировать и направлять обучающегося);

5) сбалансированность (как инструмент мотивации, обратная связь должна выстраиваться в рамках баланса поддерживающих элементов и возможной критики и стимулировать обучающегося);

6) понятность (в данном случае подразумевается адаптация обратной связи по уровню языка, а также подтверждение понимания обратной связи обучающимся).

В то время как обратной связи как педагогическому явлению посвящено достаточно много работ, вопросы развития необходимых для

предоставления качественной обратной связи знаний, навыков и умений получили существенно меньшее освещение. В рамках данной публикации обратная связь может быть рассмотрена как группа стратегий, основной целью которых будет влияние на поведение обучающихся и поддержание их мотивации. Среди стратегий обратной связи можно отдельно выделить стратегии письменной обратной связи, которые реализуются преподавателем при оценивании работ обучающихся. Также можно выделить в качестве отдельных направлений стратегии устной коррекции и стратегии устной обратной связи.

Рассматривая стратегии исправления ошибок, можно отметить, что анализ транскриптов уроков показывает, что абсолютное большинство отечественных педагогов пользуется одним или двумя основными приемами: перифраз (когда преподаватель повторяет утверждение, содержащее ошибку, исправляя ошибку в нем) или явное исправление (когда преподаватель указывает на ошибку и исправляет ее сам или просит обучающегося ее исправить). В то же время такие приемы, как элиситация, металингвистические комментарии, уточняющая просьба или повторение используются преподавателями значительно реже, а обращение к родному языку, контраст правильных и неправильных форм и указание на место, где была совершена ошибка, почти не используются вовсе (по результатам анализа 103 ситуаций исправления ошибок в 13 видеозаписях уроков). Безусловно, для выбора оптимальных стратегий коррекции учитель должен обладать, с одной стороны, знаниями о том, какие существуют приемы исправления ошибок, с другой – навыками определения ошибок⁴. Далее преподавателю нужно осознанно выбрать тот или иной прием, и это уже можно рассматривать как умение. В общем и целом же устную коррекцию можно рассматривать как стратегию, направленную на обучение и мотивацию.

Вопрос о том, рассматривать ли стратегии устной коррекции как компонент устной обратной связи, можно считать открытым. С одной стороны, безусловно, коррекция является одной из форм обратной связи. С другой стороны, устная обратная связь не сводится исключительно к коррекции. Как и любая другая обратная связь, она имеет своей целью воздействие на поведение обучающегося. Можно выделить отдельно как навык позитивное подкрепление, которое представляет собой

⁴ В рамках того же исследования было выявлено, что большая часть ошибок в речи обучающихся остается неисправленной. При том, что хочется верить, что это в каждом из случаев сознательное решение педагога в рамках реализации принципа коммуникативной направленности, в ряде случаев в силу стадии урока и поведения преподавателя в других подобных ситуациях наиболее очевидным кажется вывод о том, что ошибка не была замечена (услышана) преподавателем.

сжатую обратную связь, стимулирующую коммуникативное поведение обучающихся (кивок головы, короткое подтверждение одним словом и др.). Примечательно, что удержание позитивного подкрепления может служить первым сигналом для обучающегося, что он допустил ошибку или делает что-то, чего не должен. Устная обратная связь может носить и более развернутый характер и сообщаться обучающимся во время (например, комментарии по презентациям обучающихся) или после занятия (например, разговор после урока) на родном или иностранном языке. В данном случае она будет схожа с жанром финального комментария в письменной обратной связи, однако будет более диалогична и требовать большей эмпатии и адаптации от преподавателя в процессе предоставления обратной связи.

Следует отметить, что в силу значительной навыковой составляющей данной обратной связи, развитие этих стратегий у будущих учителей и преподавателей иностранного языка едва ли может иметь разовый характер и быть реализовано в рамках одного занятия или модуля. Данные знания, навыки и умения следует развивать на протяжении более длительного времени, мотивируя студентов предоставлять обратную связь друг другу, обращая внимания на этот компонент в рамках ролевой игры, симулирующей условия работы в классе и в рамках подготовки и оценивания педагогической практики.

2.5. Стратегии медиации и презентации языкового материала

Медиация – один из коммуникативных видов деятельности, которые были подробно описаны в дополнениях к Общеввропейским компетенциям 2018 и 2020 гг., а вызвали большой интерес в профессиональном и исследовательских сообществах в последнее десятилетие и привели к появлению большого количества публикаций на данную тематику в отечественных и зарубежных научных источниках [Сафонова, 2018; Perevertkina et al., 2020]. Медиация – это коммуникативный вид деятельности, при котором субъект коммуникации выступает как социальный агент, возводящий мосты и помогающий конструировать и передавать значимую информацию в рамках одного языка, его различных форм (устной или письменной), а также между разными языками в социальном, педагогическом, лингвистическом, культурном или профессиональном контекстах⁵. Медиация может осуществляться внутри одного языка или между языками, а среди ее типов выделяют медиацию текста, медиацию концепций и медиацию коммуникации.

⁵ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (date of access: 25.05.2021).

Говоря о межъязыковой медиации в контексте профессионально-коммуникативной деятельности языкового педагога, стоит поднять вопрос об использовании родного языка обучающихся в классе. На протяжении последних 40 лет возникла ситуация, когда, с одной стороны, в учебной и исследовательской литературе можно было найти призывы уменьшить или вовсе исключить использование родного языка обучающихся на занятиях по иностранному языку [Phillipson, 1992; Galali, Cinkara, 2017], а с другой – реальная практика заключается в том, что в классах родной язык широко используется, более того, наблюдения, сделанные студентами во время педагогической практики в общеобразовательных школах, говорят о том, что некоторые занятия по иностранному языку на самом деле в значительной мере проводятся на русском.

Говоря о возможностях преодоления подобного разрыва между теорией и реальной педагогической практикой, следует отметить необходимость, с одной стороны, описания ситуаций, в которой переход на родной язык обучающихся может быть обоснован и полезен, а с другой – развития коммуникативных умений, необходимых для ведения занятия на иностранном языке. Говоря же об уровне стратегий, здесь можно было бы рассмотреть использование родного языка в контексте межъязыковой медиации. Так, одной из главных причин, по которой учителя используют русский язык на занятиях по английскому, является объяснение нового языкового материала. В связи с этим возникает необходимость развития у них стратегий, которые позволят им упрощать, адаптировать и визуализировать целевое содержание обучения и без использования родного языка обучающихся, обращая к нему лишь в тех случаях, когда это будет наиболее эффективно. С другой стороны, стратегии межъязыковой медиации будут использоваться и в тех ситуациях, когда обучающийся говорит что-то на родном языке, а учитель помогает ему выразить ту же мысль на иностранном.

Говоря о моноязычной медиации, то здесь важнейшим умением будет адаптация речи (англ. *language grading*). Адаптация речи возможна как в сторону ее упрощения при общении с обучающимися более низких уровней, так и ее намеренное усложнения для создания оптимальной эффективности педагогической речи с обучающимися более высоких уровней. Отдельным умением будет адаптация речи для работы с обучающимися дошкольного возраста, т.к. здесь потребуются адаптация темпа и тембра, а также невербального коммуникативного поведения. Ниже представлен пример задания на определение уровня сложности педагогической речи, за которым обычно следуют трансформационные упражнения по усложнению или упрощению одних и тех же фраз в зависимости от уровня обучающихся (рис. 4).

Rules	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1a. I am Peter.						
1b. Please call me Mr Peter.						
1c. Please feel free to address me as Peter.						
2a. Can you put the phone into your bag?						
2b. 						
2c. Phones must be put in the bag during class.						

Рис. 4. Задание на определение языкового уровня педагогической речи

Fig. 4. Task to determine the language level of pedagogical speech

Как и в случае со стратегиями обратной связи, развитие стратегий медиации требует большого количества практики. При общей основной цели быть понятым и помогать быть понятыми своим обучающимся, арсенал средств, которые может использовать педагог для достижения этой цели, будет во много зависеть от сформированности его знаний о возможных стратегиях и практического опыта их использования как в симулируемом классе в рамках ролевой игры, так и в реальном классе. Как показывает рефлексия самих студентов, данный компонент педагогической речи является для них одним из наиболее сложных. Приводимый ниже отрывок из рефлексии студентов по итогам ролевой игры, симулирующей общение в классе, отчетливо показывает, насколько важны стратегии медиации для эффективного проведения занятия:

When I was planning the lesson, timing seemed like an easy aspect, but we actually didn't have enough time to play the last two games. Honestly, I think it was because I didn't expect the students to have so many questions about the grammar portion, which was my mistake. I also had a hard time answering some of those questions in accordance with the students' language level.

2.6. Стратегии трудоустройства и выстраивания взаимоотношений с коллегами

Основной целью данной группы стратегий является поиск наиболее подходящего места работы и выстраивание на нем максимально комфортного, безопасного и продуктивного взаимодействия с коллегами. В ряде вузов аспекты трудоустройства и подготовки документов, например, написание резюме, рассматриваются в рамках курсов языка делового общения.

Стоит отметить, что в случае с педагогическими специальностями есть своя специфика. Важнейшей особенностью данных стратегий

является то, что конечной целью не является поиск какого-то, например, наиболее высокооплачиваемого места работы, а нахождение коллектива единомышленников со схожими целями и видением педагогического процесса, в котором будущему языковому педагогу будет легче всего реализовывать свою миссию. Осознание и написание текста собственной педагогической миссии относится как раз к данной группе стратегий, как и умения представлять свои сильные и слабые стороны, написание резюме, самопрезентация в ходе интервью.

Сюда же относится и предоставление обратной связи коллегам, и работа с обратной связью от коллег и других участников педагогического процесса. Так, например, знание о том, что получающий негативную обратную связь человек проходит через широко описанный в литературе «Цикл страдания» и ему свойственен также хорошо описанная реакция борьбы или бегства (fight-or-flight response) позволяет будущим учителям и преподавателям грамотнее выстраивать свою реакцию, осознать и контролировать ее и использовать любую получаемую обратную связь как инструмент для собственного развития. В данную группу можно отнести и стратегии презентации собственной профессиональной деятельности коллегам и обмена опытом, т.к. это позволит будущим преподавателям быть значимой частью выбранного ими педагогического сообщества.

2.7. Стратегии коммуникации в научной сфере

Современные требования к подготовке учителей иностранного языка подразумевают включение их в сферу научных исследований и развитие у них готовности к научной деятельности. В то время как развитие исследовательских компетенций студентов происходит в рамках других дисциплин, курсы языка для профессиональной коммуникации могут позволить развить у студентов знания о направлениях исследования в рамках методики обучения иностранным языкам в России и за рубежом, а также рецептивные стратегии, направленные на получение из исследований информации по интересующим их вопросам собственного профессионального развития.

Что касается будущих преподавателей высшей школы, то для них развитие умения чтения научных текстов и представления результатов собственных исследований на иностранном языке является важным для их будущей профессиональной деятельности. Основными целями в данном случае является получение необходимой информации и представление результатов собственных исследований. Стоит отметить при этом, что язык академического общения выделяется во многих вузах в отдельный курс и рассматривается как отдельная разновидность языка для специальных целей.

Что касается форматов обучения, которые могут быть использованы для развития этой группы стратегий, то в первую очередь студенты должны быть знакомы с наиболее авторитетными изданиями, публикующими педагогические исследования в России и за рубежом, и уметь находить в них публикации по интересующей их тематике. В связи с чем одним из предлагаемых заданий может быть анализ аннотаций статей, опубликованных в 10 наиболее авторитетных (по мнению преподавателя или по объективным наукометрическим показателям) журналах и выделение среди них тех, которые могли бы оказаться полезными студенту с точки зрения тематики его собственных исследований. Также студенты могут создавать собственные аннотации и тезисы для участия в конференциях (во многих из которых принимаются заявки как на русском, так и на иностранных языках).

Кроме того, отдельным типом заданий в данной связи является проведение дебатов. В рамках данного задания студенты сначала знакомятся с принятыми форматами дебатов, повторяют еще раз структуру аргумента и учатся отделять мнения от фактов, получают заданную позицию по определенной методической проблеме (например, «Использование родного языка в классе приносит больше пользы, чем вреда»), собирают информацию по данной проблеме и затем участвуют в дебатах, аргументированно отстаивая данную позицию. Также студентам можно предложить роли ведущего или судей дебатов, что позволит им лучше познакомиться с форматом, получить практику оценивания глубины аргументов, а также за счет полученного опыта в дальнейшем использовать этот формат в собственных классах.

2.11. Стратегии рефлексии собственной профессиональной деятельности и саморазвития

Важность рефлексии в профессиональной деятельности учителя и преподавателя иностранного языка, основы которой должны закладываться во время их подготовки, давно признана в методике обучения иностранным языкам, а Е.Н. Соловова посвятила данному вопросу свою монографию. В данной работе рефлексия рассматривается не только как профессиональная, но и как некая коммуникативная практика, т.е. представляется, что можно выделить умения рефлексии как некоего внутреннего самоанализа и умения выражения этого самоанализа в устной и письменной формах [Соловова, 2004]. При этом основной целью данного самоанализа является профессиональное саморазвитие педагога, что важно, учитывая, как строги по отношению к себе порой бывают профессиональные педагоги и студенты соответствующих направлений подготовки. Осмысление и вербализация собственных эмоций, мыслей

и действий могут помочь четче осознать базовые принципы и модели, которыми будет руководствоваться будущий учитель или преподаватель иностранного языка, определить основные источники мотивации и оценить собственные действия.

В ходе подготовки будущих учителей и преподавателей иностранных языков можно регулярно использовать инструменты самооценивания по критериям, опросные листы, а также давать им задания на рефлекссию после выполнения значимых заданий. В ходе курса «Основы профессиональной коммуникации на иностранном языке» студентам дается четыре задания на развернутую рефлекссию: два устных и два письменных. После прохождения первого модуля курса студенты записывают короткое (до трех минут) аудио- или видеосообщение, в котором анализируют, какими основными знаниями, навыками и умениями им удалось овладеть и как в ходе выполнения заданий курса проявились их сильные и слабые стороны. В рамках промежуточного экзамена они выбирают наиболее значимую выполненную в ходе семестра собственную работу, анализируют ее и затем в диалоге с преподавателем ставят по итогам первого семестра собственные цели профессионально-коммуникативного развития на второй семестр. Во втором семестре аттестация проводится по результатам ролевой игры: каждый из студентов проводит 15 минут урока перед своими одноклассниками, которые при помощи ролевых карточек, полученных от преподавателя, пытаются создать атмосферу реального класса, моделируя типичные ситуации взаимодействия в классе. Наконец, в рамках итоговой аттестации по курсу используется оценивание портфолио. В течение всего года обучения студенты сохраняют все выполненные ими задания. В конце курса они оформляют их в портфолио, составными частями которого являются:

1) общий отчет об обучении (overall learning report), в котором студенты описывают, чему им удалось научиться, что для них было важно, какие собственные сильные и слабые стороны они осознали в ходе курса и какие цели дальнейшего развития могли бы перед собой поставить с личностной, профессиональной и коммуникативной точек зрения;

2) лист ресурсов (course content analysis and materials), в котором они систематизируют материалы курса, выбирая наиболее значимые, к которым они могли бы обратиться в дальнейшем в процессе своей профессиональной деятельности;

3) рефлексия выполнения заданий (selected assignments analysis), в рамках которой студенты выбирают 5–7 заданий, выполненных ими в течение курса, среди которых могут быть и домашние задания, и тесты, и задания, выполненные в классе, описывают процесс выполнения данных заданий и обосновывают их значимость для профессионального и коммуникативного развития студента;

4) листы самооценивания (self-assessment check lists), в которых студенты оценивают субъективный уровень достижения целей курса и уровень прироста различных знаний, навыков и умений по итогам курса.

Стоит отметить, что сначала студентам крайне сложно дается разделение рефлексии и академической обратной связи, т.е. вместо того, чтобы направить свое размышление внутрь и проанализировать свой прогресс, они описывают, насколько им понравились или не понравились и показались полезными те или иные задания. Однако в дальнейшем им удастся в большей мере сфокусироваться на собственных знаниях, навыках, умениях и эмоциях. Использование рефлексивных практик призвано не только развить профессионально-коммуникативные умения рефлексии у студентов, но и повлиять на их ценностные ориентации, осознание значимости собственного труда и ввести рефлексию по результатам собственной деятельности в привычку.

Ниже представлен отрывок из общего отчета об обучении магистранта К. Темурян (прошла курс «Профессиональные аспекты языковой деятельности» на уровне бакалавриата и затем курс «Язык профессиональной коммуникации на уровне магистратуры»), который показывает, насколько важными могут быть умения рефлексии для профессионального роста будущего языкового педагога:

I choose to focus on the micro-teaching session, as, to my mind, it is the ultimate testament to student exertion throughout the year. This time, the fifteen-minute session took me less time to design and less nerves to deliver. That probably means that I have become twice the teacher trainee I was in Year 3. On the other hand, I am still a mere 17% of the teacher I one day hope to become. All in good time. Until then, there are milestones and milestones – whether to reach or to pass – to shape the way ahead.

Заключение

Таким образом, представляется, что развитие профессионально-коммуникативных стратегий может дополнить современный компетентностный подход, придав содержанию обучения больше универсализма и в большей мере ориентируя обучение на ценностные ориентации и использование компетенций в динамично изменяющемся мире. Кроме того, выделение стратегий как отдельного компонента позволяет в какой-то мере заполнить разрыв между уровнем умений и уровнем компетенции при описании содержания обучения.

Общей характеристикой стратегий является направленность на определенную цель и наличие алгоритма действий, который активизируется с помощью стратегии. В данной статье было выделено и описано 8 групп профессионально-коммуникативных стратегий. Безусловно, данный список можно считать неполным и дискуссионным, однако целью статьи и является стимулирование подобной дискуссии в профессиональном сообществе исследователей в области методики обучения иностранным языкам.

Приводимые в статье примеры заданий могут быть использованы для развития профессионально-коммуникативных стратегий при обучении студентов и магистрантов лингводидактических направлений подготовки. Были намеренно выбраны задания разных форматов, чтобы показать, как может проходить интегрированное развитие профессионально-коммуникативных стратегий и компетенций в рамках подготовки студентов к профессионально-ориентированному общению на иностранном языке. Представляется, что включение подобных заданий в похожие курсы может способствовать развитию у студентов описанных выше стратегий, следовательно, более эффективно подготовить их к ведению профессиональной деятельности в изменяющихся условиях.

Библиографический список / References

Азимов, Щукин, 2009 – Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. [Azimov E.G., Shchukin A.N. *Sovremennyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [Modern dictionary of terms and concepts (language pedagogy)]. Moscow, 2009.]

Банькина, 2001 – Банькина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития. М., 2001. [Banykina S.V. *Educational conflictology: State, research problems and perspectives*]. Moscow, 2001.]

Ершова, 2020 – Ершова Т.А. Развитие профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи студентов лингводидактических специальностей (английский язык): Дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2020. [Ershova T.A. *Razvitie professionalno-kommunikativnykh umenij pismennoj obratnoj svyazi studentov lingvodidakticheskikh specialnostej (anglijskij yazyk)* [Development of professional and communicative skills of written feedback of students of linguodidactic specialties (English language)]. PhD dis. Tambov, 2020.]

Корнев, 2017 – Корнев А.А. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя и преподавателя иностранного языка: умения аудирования // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2017. Т. 35. № 3. С. 88–97. [Korenev A.A. *The language teacher's professional communicative*

competence: Listening skills. *Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya*. 2017. Vol. 35. No. 3. Pp. 88–97. (In Rus.)]

Корнев, 2018 – Корнев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении // *Rhema. Рема*. 2018. № 2. С. 112–127. [Korenev A.A. Feedback in learning, teaching and educational communication. *Rhema*. 2018. No. 2. Pp. 112–127. (In Rus.)]

Корнев, 2022 – Корнев А. А. Коммуникативные виды деятельности как часть профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога // *Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2022. № 2. С. 152–163. [Korenev A.A. Modes of communication as part of the language teacher's professional communicative competence. *Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*. 2022. No. 2. Pp. 152–163. (In Rus.)]

Корнев, Митрофанова, 2022 – Корнев А.А., Митрофанова А.А. Эмоциональный интеллект в подготовке преподавателей иностранных языков: профессиональные умения аудирования // *Rhema. Рема*. 2022. № 2. С. 99–116. [Korenev A.A., Mitrofanova A.A. Emotional Intelligence in language teacher education: Professional listening skills. *Rhema*. 2022. No. 2. Pp. 99–116. (In Rus.)]

Котова, 2017 – Котова Т.Н. Социальное научение у человека как особый механизм научения // *Избранные разделы психологии научения: Коллективная монография / Отв. ред. В.Ф. Спиридонов. М., 2017. С. 303–330.* [Kotova T.N. Social learning in a human as a special mechanism of learning. *Izbrannye razdelы psikhologii naucheniya*. V.F. Spiridonov (ed.). Pp. 303–330. (In Rus.)]

Сафонова, 2018 – Сафонова В.В. Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования // *Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: Сб. научных трудов. Т. 2. М., 2018. С. 175–179.* [Safonova V.V. Linguacultural mediation as a common European strategic perspective on modern language education. *Yazyk. Kultura. Perevod. Kommunikatsiya*. Vol. 2. Pp. 175–179. (In Rus.)]

Соловова, 2004 – Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. М., 2004. [Solovova E.N. Metodicheskaya podgotovka i perepodgotovka uchitelya inostrannogo yazyka: integrativno-refleksivnyy podhod [Methodological training and retraining of a foreign language teacher: An integrative-reflexive approach]. Moscow, 2004.]

Хуторской, 2017 – Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентного подхода к проектированию образования // *Высшее образование в России*. 2017. No. 12 (218). С. 85–91. [Khutorskoy A.V. Methodological grounds for applying the competency-based approach to education design. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*. 2017. No. 12 (218). Pp. 85–91. (In Rus.)]

Galali, Cinkara, 2017 – Galali S., Cinkara E. The use of L1 in English as a foreign language classes: Insights from Iraqi tertiary level students. *Advances in Language and Literary Studies*. 2017. Vol. 8. No. 5. URL: <https://journals.aiac.org.au/index.php/alls/article/view/3864/0>.

Perevertkina et al., 2020 – Perevertkina M., Korenev A., Zolotareva M. Developing classroom mediation awareness and skills in pre-service language teacher education. *CEFR Journal – Research and Practice*. 2020. No. 2. Pp. 25–39.

Phillipson, 1992 – Phillipson R. Linguistic imperialism. Oxford University Press, 1992.

Статья поступила в редакцию 12.04.2023
The article was received on 12.04.2023

Сведения об авторе / About the author

Корнев Алексей Александрович – кандидат педагогических наук; доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Alexey A. Korenev – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Language Teaching Theory of the Faculty of Foreign Languages and Regional Studies, Lomonosov Moscow State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1695-4135>

E-mail: studywithkorenev@gmail.com

Издание
подготовили
к печати:
редактор
А. А. Козаренко,
корректор
А. А. Алексеева,
обложка, макет,
компьютерная
верстка
Н. А. Попова

Rhema. Рема

2023.3

Сайт журнала: rhema-journal.com
E-mail: rhema.pema@gmail.com

Авторы статей несут полную ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка литературы.

Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, невозможна без письменного разрешения редакции.

Подписано в печать 29.09.2023 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».
Объем 7,6 п. л. Тираж 1000 экз.