

УДК 8:372.8
ISSN 2500-2953

Rhema. Рема

4.2023

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

4.2023

**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.А. Лютикова, А.М. Перельцвайг

К формальной модели
дифференцированного маркирования объекта
в татарском языке 9

В.В. Модина

Экспериментальные исследования
аргументной структуры 27

МЕТОДИКА

А.В. Бортникова

Развитие дискурсивной компетенции
специалистов гражданской обороны
на основе визуализации с помощью схем 47

Е.К. Бурмистрова

Потенциал межкультурного иноязычного образования
для развития экзистенциальной компетенции школьников
на уровне среднего общего образования. 61

Р. Тенкоранг

Перспектива эффективного применения
этнометодологического подхода к обучению русскому языку
в полиэтническом образовательном пространстве
Республики Гана 77

Contents

LINGUISTICS

E. Lyutikova, A. Pereltsvaig

Towards a formal model
of Differential Object Marking in Tatar 9

V. Modina

Experimental research on argument structure 27

TEACHING THEORY

A. Bortnikova

Development of discursive competence
of civil defense specialists
based on visualization with the help of schemes 47

E. Burmistrova

The potential of intercultural foreign language education
for the development of existential competence
in senior schoolchildren. 61

R. Tenkorang

The perspective of an effectual application
of the ethnomethodological approach
to teaching the Russian language
in the polyethnic educational space
of the Republic of Ghana 77

UDC 81-114.4

DOI: 10.31862/2500-2953-2023-4-9-26

E. Lyutikova¹, A. Pereltsvaig²

¹ Lomonosov Moscow State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

² Independent researcher,
Santa Clara, 95050, USA

Towards a formal model of Differential Object Marking in Tatar

In this paper, we examine Differential Object Marking in Tatar building on Baker's recent classification of Differential Object Marking across languages as derived either via object shift (Hindi), pseudo-noun-incorporation (Tamil), or both (Sakha). We argue that the seemingly similar phenomenon in Tatar cannot be accounted for by either object shift or pseudo-noun-incorporation. Specifically, we show that accusative objects need not appear in the object-shifted, VP-external position either at Spell-Out or post-Spell-Out. Moreover, we demonstrate that unmarked objects do not appear in a special structural position, such as head-adjoined to the verb or PF-adjacent to the verb. Instead, we propose that the contrast between accusative and unmarked objects in Tatar correlates with the internal structure of the object: accusative objects are DPs whereas unmarked objects are Small Nominals. We enumerate the contrasts between full-fledged DPs and Small Nominals and show that unmarked objects fit the cross-linguistic profile of the latter.

Key words: Differential Object Marking, Tatar, extended noun phrase, case marking, formal models of Turkic languages

Acknowledgements. This research is supported by Russian Science Foundation, RSF project 22-18-00037 realized at Lomonosov Moscow State University, <https://rscf.ru/en/project/22-18-00037/>

© Lyutikova E., Pereltsvaig A., 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

We are deeply indebted to Alfiya Galieva, Ayrat Gatiatullin, Pavel Grashchenkov, Dzhavdet Suleymanov for helpful discussions, comments and suggestions, as well as to our Tatar consultants for their invaluable help.

FOR CITATION: Lyutikova E., Pereltsvaig A. Towards a formal model of Differential Object Marking in Tatar. *Rhema*. 2023. No. 4. Pp. 9–26. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-4-9-26

DOI: 10.31862/2500-2953-2023-4-9-26

Е.А. Лютикова¹, А.М. Перельцвайг²

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 119991 г. Москва, Российская Федерация

² Независимый исследователь, 95050 Санта Клара, США

К формальной модели дифференцированного маркирования объекта в татарском языке

В статье исследуется дифференцированное маркирование объекта в татарском языке в свете недавней классификации М. Бейкера, в соответствии с которой дифференцированное маркирование объекта в языках мира может деривироваться при помощи операции выдвигения объекта из глагольной группы (хинди), псевдоинкорпорации объекта (тамилский язык) или обеих операций (якутский язык). Утверждается, что поверхностно сходный феномен дифференцированного маркирования объекта в татарском языке не может быть объяснен ни выдвигением аккузативного объекта, ни псевдоинкорпорацией немаркированного объекта. В статье показано, что аккузативные прямые дополнения в татарском языке могут, но не обязаны передвигаться в позицию за пределами глагольной группы ни при озвучивании, ни при интерпретации. С другой стороны, немаркированные прямые дополнения также не связаны с особой структурной позицией, постулируемой для псевдоинкорпорированных дополнений, такой как позиция адъюнкта к глагольной вершине или позиция фонологического соположения с глаголом. В статье высказывается гипотеза, что контраст

между аккузативным и немаркированным дополнением в татарском языке коррелирует с внутренней структурой дополнения: аккузативные дополнения являются полными именными группами (DP), а немаркированные дополнения – именными группами малой структуры. Исчисление контрастов между полными именными группами и именными группами малой структуры показывает, что немаркированные дополнения полностью соответствуют межъязыковому профилю последних.

Ключевые слова: дифференцированное маркирование объекта, татарский язык, расширенная проекция именной группы, падежное маркирование, формальные модели тюркских языков

Благодарности. Исследование выполнено в рамках проекта РНФ № 22-18-00037 «Параметрическая модель согласования в свете экспериментальных данных», реализуемого в МГУ имени М.В. Ломоносова, <https://rscf.ru/project/22-18-00037/>

Авторы выражают глубокую признательность А.М. Галиевой, А.Р. Гатиатуллину, П.В. Гращенкову и Д.Ш. Сулейманову за ценное обсуждение, замечания и предложения и благодарят консультантов по татарскому языку за бесценную помощь.

Для ЦИТИРОВАНИЯ: Лютикова Е.А., Перельцвайг А.М. К формальной модели дифференцированного маркирования объекта в татарском языке // Рема. Rhema. 2023. № 4. С. 9–26. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-4-9-26

1. Introduction

Many languages exhibit Differential Object Marking (DOM) of the type where (direct) objects alternate between accusative and bare, illustrated below with examples from Hindi, Tamil, and Sakha (from [Baker, 2013]). Baker proposes that these seemingly similar phenomena derive from different sources including object shift (Hindi), pseudo-noun-incorporation, or PNI (Tamil), or a combination of the two (Sakha).

- (1) a. Ram-ne chitthi-ko Anita-ko ghejaa.
 Ram-ERG letter-ACC Anita-DAT sent
 ‘Ram sent the letter to Anita.’
- b. Ram-ne Anita-ko chitthi ghejii.
 Ram-ERG Anita-DAT letter sent
 ‘Ram sent some / a letter(s) to Anita.’
- (2) a. Maala veegamaa anda pustagatt-e vanganeen.
 Mala quickly the book-ACC bought
 ‘Mala bought the book quickly.’

(2) b. Maala veegamaa anda pustagam vanganeen.
 Mala quickly the book bought
 ‘Mala bought a book / books quickly.’

(3) a. Erel kinige-ni atyylasta.
 Erel book-ACC bought
 ‘Erel bought the book.’

b. Erel kinige atyylasta.
 Erel book bought
 ‘Erel bought a book / books.’

In this paper, we consider Tatar, another language which has Differential Object Marking, expressed as a contrast between accusative and unmarked direct objects.¹ Differential Object Marking in Tatar is illustrated by the following examples, where the direct object *mašina* ‘car’ is either marked with the accusative suffix *-ni* or left bare:

(4) a. Marat mašina-**ni** sat-*ip* al-*di*.
 Marat car-ACC sell-CONV take-PST
 ‘Marat bought a (specific) / the car.’

b. Marat mašina sat-*ip* al-*di*.
 Marat car sell-CONV take-PST
 ‘Marat bought a car / cars.’

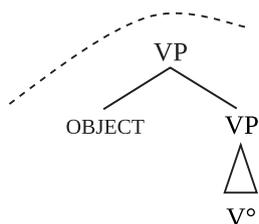
In what follows, we consider Baker’s typology of DOM and argue that neither object shift (OS) nor pseudo-noun-incorporation (PNI) can account for the full range of facts concerning DOM in Tatar. We begin by considering the OS-based analysis in section 2 and show that although accusative objects may appear in the object-shifted position in Tatar, they need not do so. In section 3, we consider the PNI-based analysis of DOM and argue that although unmarked objects have some properties of PNI-ed nominals they do not exhibit the full range of PNI-associated properties. A much better candidate for PNI is the nominal element in light verb constructions (LVCs). In section 4, we propose an alternative analysis that takes the factor underlying the accusative-zero alternation to be the internal structure of the object rather than its position. Specifically, we argue that DP objects are accusative, while objects that lack the DP projection (i.e. Small Nominals, SNs, in the sense of [Pereltsvaig, 2006]) are unmarked. Section 6 concludes the paper.

¹ Crucially, we do not assume every instance of morphologically unmarked nominal (*баш кеше*, [Zakiev, 1995]) to be syntactically Nominative; some are simply Caseless (cf. [Kornfilt, Preminger, 2015]).

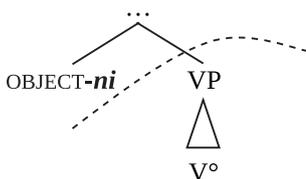
2. Against “object shift” analysis of DOM in Tatar

According to Baker and Vinokurova [Baker, Vinokurova, 2010, p. 599–602], DOM in Sakha and Hindi reduces to a positional contrast: accusative objects are those that move out of the VP, whereas unmarked objects are those that remain inside that domain ([Merchant, 2009] and [Levin, Preminger, 2015] take a similarly positional approach to Case). Note that in Hindi, for example, this translates into a difference in positions between accusative and unmarked objects: the former must precede the indirect object, as in (1a) above, whereas the unmarked objects must follow the indirect object, as in (1b). According to Baker ([Baker, 2013, 2015]), movement of the direct object outside the VP brings it into the same spell-out domain as the subject, triggering the assignment of accusative case, which Baker proposes to analyze as an instance of dependent case in the sense of Marantz [Marantz, 1991]. The positional analysis is schematized below:

(5) a. unmarked objects



b. accusative objects



Baker extends this analysis to Turkish, so the question is whether the same analysis is also applicable to the closely related Tatar. We believe the answer to be negative. In particular, we think that although (6a) holds in Tatar (i.e. unmarked objects indeed behave as VP-internal), (6b) does not hold, that is, accusative objects in Tatar need not be VP-external. Unlike in Sakha, in Tatar accusative objects can occur below VP-level adverbs, such as *tiz* ‘quickly’.

(6) a. Sakha

Masha	türgennik	salamaat-(#y)	sie-te.
Masha	quickly	porridge-ACC	eat-PST.3
‘Masha ate porridge quickly.’			

b. Tatar

Marat	tiz	alma- ni	aša-dı.
Marat	quickly	apple-ACC	eat-PST
‘Marat ate the apple quickly.’			

The Sakha example above is grammatical only if the object is contrastively focused [Baker, Vinokurova, 2010, p. 602]. In Tatar, no contrastiveness is involved. Whether or not the accusative object occurs in VP is determined by information structure: VP-internal objects are interpreted as new information (Rheme). For example, (6b) above can be an answer to ‘What did Marat do when he came home?’ but not to ‘What did Marat do with (the) apple?’.

In fact, accusative objects not only can occur inside the VP as marked by VP-level adverbs; they can also take either wide or *narrow scope* with respect to other quantificational elements, again in contrast to Sakha and Turkish. The following examples illustrate the two scope possibilities with respect to quantified subjects and negation. Crucially, each example can have the second interpretation, one where the accusative object has a narrow scope:

- (7) a. Här ukuči [Tukaj-**nuŋ** ike šigir-e-*(**n**)] uki-dı.
 every student Tukay-GEN two poem-3-ACC read-PST
 ‘Every student read two poems by Tukay.’
 2 > \forall : ‘There are (certain) two poems by Tukay that every student read.’
 \forall > 2: ‘Every student read (some) two poems by Tukay.’
- b. Marat [Alsu-**nuŋ** ber fotografijä-se-*(**n**)] kür-mä-de.
 Marat Alsu-GEN one photo-3-ACC see-NEG-PST
 ‘Marat didn’t see a photo of Alsu.’
 \exists > Neg: ‘There is one photo of Alsu that Marat didn’t see.’
 Neg > \exists : ‘It is not the case that Marat saw any photo of Alsu.’

More importantly, accusative objects occurring VP-internally can take either wide or *narrow scope* with respect to quantificational elements inside or at the boundary of the VP, if the object occurs inside the VP at Spell-out (as marked by its linear position with respect to these elements). The possibility of the wide scope indicates that the VP-internal accusative object can undergo LF/covert movement, while the possibility of narrow scope means that accusative objects may stay inside VP throughout the derivation. Note that this is exactly the opposite of the Turkish facts – see [Baker, 2013], which claims that an accusative object “never has lowest scope with respect to adverbs in Turkish”.²

- (8) Marat kabat-kabat kitab-ı-**n** uki-dı.
 Marat again-again book-3-ACC read-PST
 \exists > RE: ‘Marat read the book again and again.’ (same book, over and over)
 RE > \exists : ‘Marat read a book again and again.’ (a different book from a set)

² Thanks to Jaklin Kornfilt for confirming the Turkish facts.

Similarly, VP-internal accusative objects can take either wide or narrow scope with respect to indirect objects:

- (9) Marat här bala-ga ike kitap-**m** bir-de.
 Marat every child-DAT two book-ACC give-PST
 $2 > \forall$: ‘Marat gave two books to every child.’ (same two books)
 $\forall > 2$: ‘Marat gave every child two books.’ (different two books)

To summarize, we have shown that although accusative objects in Tatar can move to a VP-external position either overtly or covertly, they need not do so, contrary to the OS-based analysis of DOM, which we must consequently reject.

3. Is Tatar DOM a result of PNI?

While [Baker, 2015] takes object shift as an important source of DOM for some languages (Hindi, Sakha), he also shows that in other languages, such as Tamil, DOM must derive from some other source. Furthermore, he argues this alternative source for DOM to be pseudo-noun-incorporation (PNI). PNI is a term coined in [Massam, 2001] for constructions which have the semantic but not the morphological properties of noun incorporation [Baker, 1988, 2009; Borik, Gehrke, 2015]. Recently discussed examples of relevant constructions come from Hindi, Turkish, Hungarian, and Oceanic languages (note, however, that according to [Baker, 2013], Hindi data would be accounted for by object shift, not PNI). PNI-ed nominals, unlike purely incorporated ones, can contain more than just a bare noun: they may contain adjectival modifiers (as in Niuean), number markers (as in Hindi), etc. It is not clear, however, if PNI-ed nominals may contain any elements that are truly phrasal in nature, such as phrasal complements, complex adjectival modifiers, relative clauses (especially, non-restrictive relative clauses), and the like. Moreover, what all the PNI instances across languages have in common is that the PNI-ed nominals are reduced versions of those serving as regular arguments [Massam, 2009, p. 1088] and that they have the semantic properties of incorporated nominals: they are obligatorily non-specific, take only narrow scope [Bittner, 1994; Van Geenhoven, 1998], are semantically number-neutral [Dayal, 2007], and frequently form a predicate that names a conventional activity [Mithun, 1984, 1986]. Moreover, PNI-ed nominals cannot serve as antecedents of discourse anaphora. Finally, although in PNI cases “there is no true morphological incorporation, but there is a reduced or stripped nominal object phrase that forms a closer-than-usual relation with the verb” [Massam, 2009, p. 1087]. Just how close this “closer-than-usual relation with the verb” has to be, however, differs from one case study to another. According to [Baker, 2013], unmarked objects in Tamil form a head-adjunction structure

with the verb, and according to [Baker, 2011], the head noun of the unmarked object must be linearly adjacent to the verb at PF.

Given these definitional properties of PNI, let's now consider whether unmarked objects in Tatar are indeed PNI-ed. At first glance, the answer appears to be positive. Unmarked objects have some of the semantic properties associated with PNI. First, unmarked objects are obligatorily non-specific; they cannot have a partitive or anaphoric interpretation. For example, the sentence in (10) can only mean that I know some two girls, not two girls out of a given set; it is therefore not felicitous in the context of 'Several children entered the room'. Similarly, the sentence in (11) can express a general preference for dogs (e.g. over cats), but cannot be used anaphorically in the context of 'We have a cat and a dog'.

(10) Min ike kız bel-ä-m.
I two girl know-PRS-1SG
'I know (some) two girls.'

(11) Min kübesenčä et jarat-a-m.
I more dog like-PRS-1SG
'I like {a dog / dogs} more.'

Note also that the object in (11) is number-neutral (cf. [Pereltsvaig, 2013]); this is generally true of unmarked objects lacking an overt number marking, as shown in (12a, b). The number-neutrality, another property frequently associated with PNI-ed nominals, is possible only with unmarked objects; accusative objects are obligatorily interpreted as singular in the absence the plural suffix *-lar*, as shown in (12c).

(12) a. Marat kızıl alma aša-dı.
Marat red apple eat-PST
'Marat ate {a red apple / red apples}.'
b. Marat kızıl alma-lar aša-dı.
Marat red apple-PL eat-PST
'Marat ate {*a red apple / red apples}.'
c. Marat kızıl alma-nı aša-dı.
Marat red apple-ACC eat-PST
'Marat ate {a/the red apple / *red apples}.'

Furthermore, like other PNI-ed nominals, unmarked objects can only take narrow scope with respect to other quantifiers or negation. For example, in (13) the object cannot take wide scope with respect to the quantified subject: this sentence cannot mean that there are a certain two books that every student read.

- (13) Här ukuči ike kitap uki-dı.
 every student two book read-PST
 $\forall > 2$: 'For every student, there are two books that (s)he read.'
 $*2 > \forall$: 'There are (certain) two books that every student read.'

Nor can an unmarked object scope over an indirect object:

- (14) Marat här bala-ga ike kitap bir-de.
 Marat every child-DAT two book give-PST
 $\forall > 2$: 'Marat gave every child (different) two books.'
 $*2 > \forall$: 'There are (certain) two books that Marat gave to every child.'

Similarly, an unmarked object cannot scope over negation; the following sentence cannot mean that there are (certain) two books which Marat did not read.

- (15) Marat ike kitap uki-ma-dı.
 Marat two book read-NEG-PST
 Neg > 2 : 'It is not the case that Marat read two books.'
 $*2 > \text{Neg}$: 'There are (certain) two books that Marat didn't read.'

Moreover, unmarked objects take only narrow scope with respect to quantificational adverbs like 'again':

- (16) Marat kabat-kabat kitap uki-dı.
 Marat again-again book read-PST
 RE $> \exists$: 'Marat read book(s) again and again.' (a different book each time)
 $*\exists > \text{RE}$: 'Marat read (the) book again and again.' (same book)

To recap so far, unmarked objects are obligatorily non-specific, take only narrow scope, and can be number-neutral; in these respects, unmarked objects pattern with other types of PNI-ed nominals. Unmarked objects differ from other types of PNI-ed nominals, however, in that they do not form a predicate that names a conventional activity. Moreover, unmarked objects behave differently from other cases of PNI with respect to discourse anaphora: unlike PNI-ed nominals, unmarked objects can support discourse anaphora.

- (17) Sin anarga kitap ala ala-sıñ. Häm a-nı
 you that.DAT book take.IPFV can.PRS-2SG and that-ACC
 matur it-ep tör-ep büläk it-ergä bula.
 nicely make-CONV wrap-CONV gift make-INF be.PRS
 'You can buy him a book. You can wrap it nicely and give it as a gift.'

As for their syntactic position, like certain types of other PNI-ed nominals, unmarked objects tend to occur close to the verb; more specifically, they cannot be separated from the verb by an adverb or an indirect object:

- (18) a. Marat tiz alma aša-dı.
 Marat quickly apple eat-PST
 ‘Marat quickly ate {an apple / apples}.’
- b. *Marat alma tiz aša-dı.
 Marat apple quickly eat-PST
 intended: same as (a)
- (19) *Marat ike kitap här bala-ga bir-de.
 Marat two book every child-DAT give-PST
 intended: same as (14)

However, unmarked objects in Tatar cannot be analyzed as head-adjoined to the verb, as proposed by Baker for Tamil, for two reasons. First, unmarked objects in Tatar may contain material that is phrasal in nature. As noted in [Baker, 2013] for Tamil and other languages, unmarked objects may contain adjectival modifiers and/or the number/plurality marker:

- (20) Marat kızıl alma-lar aša-dı.
 Marat red apple-PL eat-PST
 ‘Marat ate red apples.’

Besides simple adjectival modifiers and number/plurality markers, both of which can be potentially analyzed as head-adjoined to the noun, with the resulting complex head further head-adjoining to the verb, unmarked objects may be *ezafe-2* nominals containing phrasal possessors which can only be analyzed as specifiers of some functional projection in the extended noun phrase. In the example below, the unmarked object is *kırsaklı xatınnar kijeme* ‘clothing for pregnant women’, which contains a phrasal possessor *kırsaklı xatınnar* ‘pregnant women’s’.

- (21) Alsu korsak-lı xatın-nar kijem-e sat-ıp al-dı.
 Alsu belly-ATR woman-PL clothing-3 sell-CONV take-PST
 ‘Alsu bought clothing for pregnant women.’

Second, unlike their counterparts in Tamil, unmarked objects in Tatar need not be PF-adjacent to the verb. In particular, the head noun of the unmarked object may be separated from the (light) verb by a nominal component in the light verb construction (LVC). In the following example, the nominal component *büläk* ‘gift’ separates the unmarked object *mašina* ‘car’ from the light verb *itte* ‘made’.

- (22) Äti-se Marat-ka mašina **büläk** it-te.
 father-3 Marat-DAT car gift make-PST
 ‘His father gave Marat a car as a gift.’

Thus, the unmarked objects in Tatar do not have the requisite “tight connection to the verb”, which is particularly clear from a comparison of unmarked objects and nominal components in LVCs. We contend that the latter are a better candidate for PNI in Tatar than unmarked objects (cf. [Megerdoumian, 2008] on Farsi). First, nominal components in LVCs form a predicate that names a conventional activity (whereas unmarked objects do not, as mentioned above). Second, although nominal components in LVCs can have the focus particle *-gina* attached to them, they cannot be focused by this particle. The only reading available for sentences with the emphatic particle on the nominal component of LVC is where the whole predicate (i.e. light verb plus the nominal component) is focused. In contrast, if the emphatic particle is attached to the unmarked object, either the whole predicate or just the unmarked object itself is focused. This shows that connection of the nominal components in LVC to the verb is tighter than that of the unmarked object.

- (23) a. Marat bala-ga jaŋa kitap-**kına** uki-di.
 Marat child-DAT new book-EMPH read-PST
 ‘The only thing that Marat did is read the child a new book.’
 OR: ‘The only thing Marat read to the child is a new book.’
- b. Äti-se Marat-ka jaŋa mašina **büläk-kenä** it-te.
 father-3 Marat-DAT new car gift-EMPH make-PST
 ‘His father only GAVE Marat a new car as a gift.’
 NOT: #‘His father gave Marat a new car only as a gift.’

Third, nominal components in LVCs cannot be antecedents for discourse anaphora (in contrast to unmarked objects which can; see (17) above). For example, ‘it’ in the following example is grammatical only if ‘making the student to serve him’ is its antecedent.

- (24) Bu keşe ukuçi-nı üz-e-nä **xezmät** it-ter-de.
 this man student-ACC self-3-DAT service do-CAUS-PST
 #**UI** bik awır eş i-de.
 it very difficult matter be-PST
 ‘This man made the student serve him. It (*service) was very difficult.’

Finally, nominal components in LVCs and unmarked objects behave differently in causative constructions. In causative constructions with

unmarked objects (as with accusative ones), the causee is marked ablative, whereas in causative constructions based on LVCs, the causee is marked accusative.

- (25) a. Min Marat-tan/*-nı **kitap** al-dır-dı.
 I Marat-ABL/*-ACC book take-CAUS-PST
 ‘I made Marat take a book.’
- b. Min Marat-tan/*-nı **kitap-nı** al-dır-dı.
 I Marat-ABL/*-ACC book-ACC take-CAUS-PST
 ‘I made Marat take the book.’
- c. Däülät-kä xezmät it-mä, **däülät-ne/*-tän** xalık-ka
 state-DAT service do-NEG state-ACC/*-ABL people-DAT
 xezmät it-ter.
 service do-CAUS
 ‘Do not serve the state, make the state serve the people.’
 (www.corpus.tatar)

To summarize, we have shown that unmarked objects have some of the hallmark properties of PNI-ed nominals, but there are good reasons to believe that they are not PNI-ed in the sense of head-adjunction or PF-adjacency to the verb (cf. [Baker, 2011, 2013]), but rather that the nominal components of LVCs are PNI-ed. Thus, Tamil-style PNI cannot be the factor explaining the Tatar DOM patterns. If neither the movement of the accusative objects out of the VP, nor PNI/head-adjunction of the unmarked object can be relied on to account for the DOM pattern in Tatar, what is the explanation for this contrast? In the next section, we propose an analysis that relies not on the position of the object but on its internal structure, more precisely on the presence or absence of the DP projection in the extended structure of the object. In particular, we build on the observation that unmarked objects share some properties, particularly semantic ones, with other types of PNI-ed nominals without being head-adjoined to the verb, as we have shown above.

4. Structural analysis of DOM in Tatar

We propose that DOM in Tatar is best accounted for in terms of the internal structure of the direct object itself: accusative-marked objects are DPs, whereas unmarked objects are Small Nominals (in the sense of [Pereltsvaig, 2006]), that is, they lack the DP projection. If this hypothesis is correct, we expect that objects that clearly contain a DP projection, such as pronouns, proper names, nominals containing a strong quantifier (e.g. *här* ‘every’, *ike... dä* ‘both’) or a demonstrative (e.g. *bu* ‘this’, *şul* ‘that’), are not subject

to DOM and can occur as direct objects only in the accusative form. This prediction is borne out:

- (26) a. Marat a-lar-*(n) čakır-dı.
 Marat he-PL-ACC invite-PST
 ‘Marat invited them.’
- b. Alsu Marat-*(n) čakır-dı.
 Alsu Marat-ACC invite-PST
 ‘Alsu invited Marat.’
- c. Marat hār bala-*(n) čakır-dı.
 Marat every child-ACC invite-PST
 ‘Marat invited every child.’
- d. Marat bu bala-*(n) čakır-dı.
 Marat this child-ACC invite-PST
 ‘Marat invited this child.’

These facts are easily accountable for under the proposal put forward in this paper and elsewhere [Lyutikova, Pereltsvaig, 2015a, 2015b] that relates case marking of a nominal to its internal structure: whenever an overt DP-level element is present, the nominal must be a DP and therefore must be marked accusative, whereas in the absence of an overt DP-element, a nominal may be a Small Nominal and therefore left syntactically and morphologically caseless.

The second, related prediction of the analysis is that accusative objects must contain all the functional projections below DP, whereas unmarked objects may be as small as bare NPs, lacking even the functional projection encoding number, NumP (cf. [Pereltsvaig, 2013]). Therefore, we expect that accusative objects are never semantically number-neutral, whereas unmarked objects are number-neutral. This prediction is likewise borne out, as discussed above in connection to (12).

The third prediction, also borne out, is that unmarked objects must fit the profile of Small Nominals as identified in [Pereltsvaig, 2006] and summarized in Table 1.

Table 1

Unmarked objects as Small Nominals

	Unmarked objects	Accusative objects
Individuated/specific/partitive/anaphoric interpretation	No	Yes
Wide scope wrt quantifiers/negation possible	No	Yes
Can control PRO	No	Yes
Can be antecedent of reflexive/reciprocal	No	Yes

The inability of unmarked objects to have individuated, specific, partitive, or anaphoric interpretation has been discussed above in connection with (10)–(11); this is one of the properties that unmarked objects share with other PNI-ed nominals. Their inability to take wide scope with respect to other quantified nominals, adverbs, or negation is likewise pointed out above (see the discussion surrounding (13)–(16) above).

Moreover, although unmarked objects can control *discourse* anaphora (as pointed out in connection to (17) above), they cannot control *syntactic* anaphora, that is, they cannot be controllers of PRO or antecedents of reflexives and reciprocals. This is true regardless of word order permutations, as shown for control in (27). Accusative objects, on the other hand, can be controllers of PRO. The contrast between unmarked and accusative objects in these examples confirms that the ungrammaticality of the unmarked objects is due to their inability to be antecedents of syntactic anaphora rather than some other independent factor such as the non-adjacency of the object to the verb in (27a), the cataphoric structure in (27b), or the postverbal placement of the infinitive in (27c).

- (27) a. Marat bala-lar-*(n) [PRO uk-irga] žibär-de.
 Marat child-PL-ACC study-INF send-PST
 ‘Marat sent children to study.’
- b. Marat [PRO uk-irga] bala-lar-*(n) žibär-de.
 Marat study-INF child-PL-ACC send-PST
 ‘Marat sent children to study.’
- c. Marat bala-lar-*(n) žibär-de [PRO uk-irga].
 Marat child-PL-ACC send-PST study-INF
 ‘Marat sent children to study.’

A similar contrast obtains with reflexives in (28): syntactic anaphora cannot take unmarked objects as antecedents, whereas accusative objects are grammatical as antecedents of reflexives. Once again, the contrast obtains regardless of the word order.

- (28) a. Marat bala-lar-*(n)_i üz-e-neŋ_i tu-gan kön-e-neŋ
 Marat child-PL-ACC SELF-3-GEN be.born-PRT day-3-GEN
 bəjräm-lär-e-nä žibär-de.
 holiday-PL-3-DAT send-PST
 ‘Marat sent children to their own birthday parties.’
- b. Marat bala-lar-*(n)_i žibär-de üz-e-neŋ_i tu-gan
 Marat child-PL-ACC send-PST SELF-3-GEN be.born-PRT
 kön-e-neŋ bəjräm-lär-e-nä.
 day-3-GEN holiday-PL-3-DAT
 ‘Marat sent children to their own birthday parties.’

To recap, we hypothesize that DOM in Tatar derives from the distinction between DPs and Small Nominals: DP objects are marked accusative, whereas unmarked objects are smaller than a DP. Note further that the lack of the DP projection in unmarked objects is responsible for both their semantics and their inability to move from their base-generated position: not having the DP, these nominals are invisible for higher Probes that search for the [D] feature. This allows us to capture the similarities between unmarked objects and PNI-ed nominals in other languages/constructions without recourse to head-adjunction/PF-adjacency to the verb. The characteristic properties of unmarked objects are explained not by their movement to a verb-adjoined position but by their remaining in their base-generated position. It also allows us to draw an easy structural distinction between unmarked objects (in their base-generated position) and complements of LVCs (head-adjoined/PF-adjacent to the verb). In other words, we draw a distinction not between two but between three kinds of “objects”: (a) accusative objects, which are DPs, visible to higher Probes searching for the [D] feature, which consequently may appear either inside or outside the VP; (b) unmarked objects, which are Small Nominals, invisible to [D]-searching Probes, which consequently may appear only inside the VP; and nominal components in LVCs, which are bare nouns head-adjoined/PF-adjacent to the light verb. Note also that we do not take unmarked objects as assigned any type of syntactic Case: they are both morphologically and syntactically caseless, according to the analysis.

5. Conclusions

In this paper, we have shown that a distinction between DPs and Small Nominals is pervasive in Tatar, a language that lacks articles, contrary to the arguments of Bošković [Bošković, 2005, 2008, 2009] and Bošković and Şener [Bošković, Şener, 2014] that article-less languages lack the projection of DP altogether. In particular, we have argued that DPs must bear syntactic (and therefore, morphological) Case, whereas Small Nominals of varying sizes need not be Case-licensed and can therefore appear syntactically and morphologically caseless. In this respect, this analysis follows in the footsteps of [Kiparsky, 2008; Pesetsky, 2013], who also propose that Case works differently for NPs and DPs; however, the details of these three analyses differ significantly. We have argued that Differential Object Marking in Tatar is best analyzed as a reflex of this correlation between the functional structure of the object nominal and Case, and cannot be accounted for by OS- or PNI-based analyses, along the lines of [Baker, 2011, 2013, 2015] and [Baker, Vinokurova, 2010]. We have shown that accusative objects need not appear in the object-shifted, VP-external position either at Spell-Out or post-Spell-Out. Moreover, we have argued that unmarked objects do not

appear in a special structural position, such as head-adjoined to the verb or PF-adjacent to the verb. Instead, we explained their PNI-like semantic properties, as well as their low syntactic position (inside the VP throughout the derivation) by their lack of the DP projection, whose absence means that they have neither the semantics nor the mobility of full-fledged DPs.

References

Baker, 1988 – Baker M. *Incorporation: A Theory of Grammatical Function Changing*. Chicago, IL, 1988.

Baker, 2009 – Baker M. Is head movement still needed for noun incorporation? *Lingua*. 2009. No. 119. Pp. 148–165.

Baker, 2011 – Baker M. Pseudo-Noun Incorporation as covert noun incorporation: Linearization and crosslinguistic variation. Paper presented at the Academia Sinica in Taiwan, June 2011.

Baker, 2013 – Baker M. On Alignment Types and Types of Differential Object Marking. Paper presented at the Tromsø Conference on Differential Object Marking. Tromsø, May 2013.

Baker, 2015 – Baker M. Case. Its principles and its parameters. (Cambridge studies in linguistics 146). Cambridge, 2015.

Baker, Vinokurova, 2010 – Baker M., Vinokurova N. Two modalities of Case assignment: Case in Sakha. *Natural Language & Linguistic Theory*. 2010. No. 28. Pp. 593–642.

Bittner, 1994 – Bittner M. Case, scope and binding. Dordrecht, 1994.

Borik, Gehrke, 2015 – The syntax and semantics of pseudo-incorporation. O. Borik, B. Gehrke (eds.). Brill, 2015.

Bošković, 2005 – Bošković Ž. On the locality of left branch extraction and the Structure of NP. *Studia Linguistica*. 2005. No. 59. Pp. 1–45.

Bošković, 2008 – Bošković Ž. What will you have, DP or NP? *Proceedings of NELS 37*. E. Elfner, M. Walkow (eds.). Book Surge Publishing, 2008. Pp. 16–48.

Bošković, 2009 – Bošković Ž. More on the no-DP analysis of article-less languages. *Studia Linguistica*. 2009. No. 63. Pp. 187–203.

Bošković, Şener, 2014 – Bošković Ž., Şener S. Turkish NP. P. Cabredo Hofherr, A. Zribi-Hertz (eds.). *Crosslinguistic studies on nominal reference: With and Without Article*. Leiden, 2014. Pp. 102–140.

Dayal, 2007 – Dayal V. Hindi pseudo incorporation. Ms., Rutgers University. 2007. URL: <http://www.rci.rutgers.edu/%7Eedayal/Pincorp-07.pdf> (date of access: 09.10.2023).

Kiparsky, 2008 – Kiparsky P. Universals constrain change; change results in typological generalizations. *Linguistic universals and language change*. J. Good (ed.). Oxford University Press, 2008. Pp. 25–53.

Kornfilt, Preminger, 2015 – Kornfilt J., Preminger O. Nominative as no case at all: An argument from raising-to-ACC in Sakha. *Proceedings of the 9th Workshop on Altaic Formal Linguistics (WAFL9)*. A. Joseph, E. Predolac (eds.). (MIT Working Papers in Linguistics #76). Cambridge (Mass), MIT Press, 2015. Pp. 109–120.

Levin, Preminger, 2015 – Levin T., Preminger O. Case in Sakha: Are Two Modalities Really Necessary? *Natural Language and Linguistic Theory*. 2015. No. 33. Pp. 231–250.

Lyutikova, Pereltsvaig, 2014 – Lyutikova E., Pereltsvaig A. Possessives within and beyond NP: Two *ezafe*-constructions in Tatar. *Advances in the Syntax of DPs: Structure, agreement, and case*. A. Bondaruk, G. Dalmi, A. Grosu (eds.). (Vol. 217 of *LA*). Amsterdam, 2014. Pp. 193–219.

Lyutikova, Pereltsvaig, 2015a – Лютикова Е.А., Перельцвайг А. Структура именной группы в безартиклевых языках // Вопросы языкознания. 2015. № 3. С. 52–69. [Lyutikova E., Pereltsvaig A. Noun phrase structure in articleless languages: Universality and variation. *Voprosy yazykoznaniiya*. 2015. Vol. 3. Pp. 52–69. (In Rus.)]

Lyutikova, Pereltsvaig, 2015b – Lyutikova E., Pereltsvaig A. The Tatar DP. *Canadian Journal of Linguistics*. 2015. Vol. 60. Pp. 289–325.

Marantz, 1991 – Marantz A. Case and licensing. *Proceedings of the 8th Eastern States Conference on Linguistics (ESCOL 8)*. G. Westphal, B. Ao, H.-R. Chae (eds.). Ithaca, NY, 1991. Pp. 234–253.

Massam, 2001 – Massam D. Pseudo incorporation in Niuean. *Natural Language and Linguistic Theory*. 2001. Vol. 19. Pp. 153–197.

Massam, 2009 – Massam D. Noun Incorporation: Essentials and Extensions. *Language and Linguistics Compass*. 2009. Vol. 3/4. Pp. 1076–1096.

Megerdoomian, 2008 – Megerdoomian K. Some bare nouns are more equal than others. Invited talk presented at the USC Student Workshop, May 2008.

Merchant, 2009 – Merchant J. Polyvalent case, geometric hierarchies, and split ergativity. *Proceedings of the 42nd annual meeting of the Chicago Linguistic Society (CLS 42)*. J. Bunting, S. Desai, R. Peachey et al. (eds.). Vol. 2. Chicago, IL, 2009. Pp. 57–76.

Mithun, 1984 – Mithun M. The evolution of noun incorporation. *Language*. 1984. Vol. 60. Pp. 847–895.

Mithun, 1986 – Mithun M. On the nature of noun incorporation. *Language*. 1986. Vol. 62. Pp. 32–38.

Pereltsvaig, 2006 – Pereltsvaig A. Small nominals. *Natural Language and Linguistic Theory*. 2006. Vol. 24. Pp. 433–500.

Pereltsvaig, 2013 – Pereltsvaig A. On Number and Numberlessness in Languages without Articles. *Proceedings of BLS 37*. 2013. Pp. 300–314.

Pesetsky, 2013 – Pesetsky D. Russian Case Morphology and the Syntactic Categories. Cambridge, Mass, 2013.

Van Geenhoven, 1998 – Van Geenhoven V. Semantic incorporation and indefinite descriptions: Semantic and syntactic aspects of noun incorporation in West Greenlandic. Dis. in Linguistics. Stanford, CA, 1998.

Zakiev, 1995 – Закиев М. Татарская грамматика. Т. 3. Синтаксис. Казань, 1995. [Tatarskaya grammatika [Tatar Grammar]. Vol. 3: Syntax. M. Zakiev (ed.). Kazan, 1995.]

The article was received on 30.10.2023

Статья поступила в редакцию 30.10.2023

About the authors / Сведения об авторах

Ekaterina A. Lyutikova – Dr. Phil. Hab.; professor at the Department of Theoretical and Applied Linguistics of the Philological Faculty, leading researcher at the Research Computing Center, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Лютикова Екатерина Анатольевна – доктор филологических наук; профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского вычислительного центра, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4439-0613>

E-mail: lyutikova2008@gmail.com

Asya Pereltsvaig – PhD in Linguistics; independent researcher, Santa Clara, USA

Перельцвайг Ася Михайловна – PhD (лингвистика); независимый исследователь, Санта Клара, США

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2018-6896>

E-mail: asya_pereltsvaig@yahoo.com

All authors have read and approved the final manuscript

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

УДК 81-114.4

DOI: 10.31862/2500-2953-2023-4-27-46

В.В. Модина

Санкт-Петербургский государственный университет,
199034 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация;

Институт лингвистических исследований РАН,
199053 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Экспериментальные исследования аргументной структуры

В статье описаны ключевые направления экспериментальных исследований аргументной структуры. Представлены исследования классов глаголов, сопоставляемых для проверки гипотез о сложности аргументной структуры и для выявления общих свойств аргументной структуры. Описаны исследования изменений в аргументной структуре, проведенные как на группах глаголов, так и при сопоставлении различных синтаксических окружений при одном глагольном корне. Рассмотрены исследования роли аргументной структуры при поэтапном планировании высказывания.

Ключевые слова: аргументная структура, изменения аргументной структуры, психолингвистика, планирование высказывания

Для ЦИТИРОВАНИЯ: Модина В.В. Экспериментальные исследования аргументной структуры // Рема. Rhema. 2023. № 4. С. 27–46. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-4-27-46

© Модина В.В., 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

DOI: 10.31862/2500-2953-2023-4-27-46

V. Modina

Saint-Petersburg State University,
St. Petersburg, 199034, Russian Federation;
Institute for Linguistic Studies, RAS,
St. Petersburg, 199053, Russian Federation

Experimental research on argument structure

The paper describes key areas in current experimental research on argument structure. We discuss the experiments that compare verb classes in order to test the argument structure complexity hypotheses and to highlight common argument structure features. Then we present research on argument structure alternations, carried out both on groups of various verbs and on single verb root appearing in various syntactic contexts. Finally, we examine the experiments that focus on the role of argument structure in incremental sentence production.

Key words: argument structure, psycholinguistics, incrementality, argument structure alternations

FOR CITATION: Modina V. Experimental research on argument structure. *Rhema*. 2023. No. 4. Pp. 27–46. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-4-27-46

1. Введение

Объем понятия «аргументная структура» не всегда четко и однозначно очерчивается в теоретических и экспериментальных работах. Некоторые исследователи понимают под аргументной структурой информацию о синтаксических актантах глагола (напр., [Падучева, 2012, с. 462]), в то время как другие авторы, напротив, включают в аргументную структуру информацию лишь о семантических ролях (напр., [Haspelmath, Sims, 2010, p. 236]). В рамках статьи мы будем определять понятие аргументной структуры широко, включая в него информацию о семантических аргументах глагола, их синтаксических позициях и свойствах (маркировании, обязательности, видах языковых выражений, способных занимать позицию, и др.), а также о соответствии

семантических переменных синтаксическим. Возможность появления глагольного корня в различных синтаксических окружениях также требует описания изменений аргументной структуры: залоговых преобразований и актантной деривации, а также не маркируемых на глаголах чередований [Плунгян, 2011, с. 183–227; Haspelmath, 2022].

Аргументная структура и изменения, затрагивающие ее, находятся на пересечении семантики, синтаксиса, дискурса и морфологии. Этим обусловлена актуальность аргументной структуры для всех уровней концептуализации и грамматического кодирования высказывания [Ferreira et al., 2018]. На настоящий момент нет единой модели хранения аргументной структуры и ее обработки при восприятии и порождении речи, но представленные в теоретических работах гипотезы, касающиеся различных аспектов аргументной структуры, активно проверяются экспериментально (с привлечением поведенческих и нейрологических данных), а также в клинических исследованиях.

В теоретической литературе аргументная структура часто рассматривается в контексте противопоставления конструктивистского, конструкционного и лексикалистского подходов (см. обзоры в [Goldberg, 2013; Muller, Wechsler, 2014]). В рамках конструкционного и конструктивистского подходов глагольная единица в ментальном лексиконе не содержит информации об аргументной структуре. В конструкционном подходе аргументная структура реализуется через конструкции аргументной структуры (*argument structure constructions*) – объединения абстрактного значения (например, значения каузированного движения) и набора синтаксических отношений со слотом для глагольной леммы (данное понятие применимо в рамках грамматики конструкций в варианте А. Голдберг [Goldberg, 2006]; конструктивистские модели генеративного направления также отделяют аргументную структуру от глагольной единицы, но формируют аргументную структуру в синтаксисе [Lohndal, 2014, p. 11–17]). Объединение глагольной семантики и семантики конструкции аргументной структуры происходит при заполнении глаголом соответствующего слота. В рамках лексикалистского подхода предполагается, что аргументная структура хранится вместе с глагольной единицей в ментальном лексиконе. Реализация аргументов в синтаксисе может выводиться из семантических ролей участников (напр., [Chomsky, 1981]), структуры события (напр., [Levin, Rapoport Novav, 2005]) и прочих свойств глагола.

Важно подчеркнуть, что границы лексикалистского, конструкционного и конструктивистского подходов могут по-разному определяться различными авторами, вплоть до их полного совпадения (см. замечание в разделе 2). Кроме того, отдельные варианты лексикализма, грамматики конструкций и конструктивизма, однозначно противопоставленные как

теоретические модели, могут предполагать схожие когнитивные репрезентации. Так, специфические для глаголов синтаксические контексты требуют хранения информации о появлениях глаголов в определенных конструкциях в рамках конструкционного подхода [Goldberg, 2013, р. 458], что созвучно представлению о хранении информации об аргументной структуре вместе с глагольной лексемой в рамках лексикализма. На наш взгляд, вопросы о репрезентации аргументной структуры должны решаться в первую очередь экспериментальными методами, поскольку без привлечения психолингвистических данных моделирование когнитивных единиц (таких как репрезентации) ведет к построению формализмов, не имеющих под собой когнитивных оснований.

Целью этой статьи не является исчерпывающее противопоставление психолингвистических аргументов в поддержку и против конструктивизма, грамматики конструкций и лексикализма, однако следует заметить, что многие исследования аргументной структуры либо исходят из одного из этих подходов, либо интерпретируют полученные результаты в пользу одного из них, поэтому далее в статье будет отмечено, если исследование проводилось в рамках одного из подходов.

Поскольку аргументная структура охватывает большое количество языковых параметров, не представляется возможным рассмотреть в рамках одной статьи всю существующую экспериментальную литературу, посвященную различным аспектам данного явления. Целью настоящей статьи является обзор и систематизация ключевых вопросов, связанных с обработкой и репрезентацией аргументной структуры, а также демонстрация экспериментальных методов, применяемых для решения данных вопросов, и возможных направлений будущих исследований. В разделе 2 описаны экспериментальные исследования классов глаголов, противопоставленных в отношении различных аспектов аргументной структуры. В разделе 3 представлены исследования изменений в аргументной структуре. Раздел 4 посвящен исследованиям роли аргументной структуры при планировании высказывания.

2. Исследования классов глаголов

В настоящее время в фокусе большого количества экспериментальных исследований аргументной структуры находятся классы глаголов, выделяемые на основании различных ее аспектов: количества аргументов, числа и частотности субкатегоризационных опций, наличия и типов альтернатив, ролей участников и занимаемых ими позиций и пр. Эти классы глаголов могут сопоставляться с целью проверки гипотез о сложности присущей им аргументной структуре, а также для обнаружения общих свойств.

2.1. Сложность аргументной структуры

Многие современные теории обработки и репрезентации языка разделяют лексикалистский взгляд, согласно которому построение синтаксической структуры начинается с выбора глагольных лексем, ментальная репрезентация которых содержит богатую информацию об аргументной структуре (напр., [Ferreira, 2000]). В [Melinger, Dobel, 2005] было показано, что прайминг аргументной структуры может осуществляться изолированным глаголом, что поддерживает лексикалистскую точку зрения. В описанных в статье экспериментах было продемонстрировано, что изолированные немецкие и нидерландские глаголы, допускающие либо только два прямых объекта (англ. **The judge fined fifty dollars to the driver* ‘Судья обязал выплатить пятьдесят долларов водителю’), либо только один прямой объект и одну предложную группу (англ. **The man contributed the church money* ‘Мужчина пожертвовал церкви деньги’), увеличивают число соответствующих употреблений в задании на описание изображения предложением с глаголами, участвующими в дативном чередовании.

В соответствии с лексикалистским подходом, глагольные лексемы различаются по сложности аргументной структуры, т.е. по количеству информации, связанной с лексемой [Thompson, Meltzer-Asscher, 2014]. Для проверки различных гипотез о сложности аргументной структуры привлекаются данные как здоровых участников экспериментов, так и пациентов с аграмматической афазией, для которой характерны затруднения при порождении глаголов. Экспериментальные исследования сложности исходят из базовой психолингвистической предпосылки о том, что увеличение количества ошибок, времени реакции, активности структур головного мозга и т.д. свидетельствует о дополнительных когнитивных затратах, которые, в свою очередь, могут иметь различные интерпретации в терминах лингвистической сложности.

Было показано, что число аргументов не влияет на восприятие речи участниками с аграмматической афазией, но увеличение числа аргументов приводит к затруднениям при порождении речи [Kim, Thompson, 2000, 2004], что, по мнению авторов исследования, свидетельствует о том, что при аграмматизме сложность связана не с репрезентацией аргументной структуры, а с доступом к ней. В [Thompson, Lee, 2009] проверялось высказанное в теоретической литературе предположение о том, что психологические глаголы с экспериенцером-объектом (напр., англ. *amuse* ‘развлекать’) являются более сложными, чем психологические глаголы с экспериенцером-субъектом (напр., англ. *admire* ‘восхищаться’). Участники с аграмматической афазией совершали ошибки при

порождении глаголов с экспериенцером-объектом чаще, чем при порождении глаголов с экспериенцером-субъектом. Пассивный залог также вызывал больше ошибок, чем активный, однако глаголы с экспериенциром-объектом в пассивном залоге оказались легче, чем глаголы с экспериенцером-субъектом. Последний факт авторы связывают со стремлением поместить экспериенцера в позицию субъекта в связи с высоким положением экспериенцера в иерархии семантических ролей, что также подтверждается тем, что и здоровые участники, и участники с афазией употребляли глаголы с экспериенцером-объектом в пассивном залоге чаще, чем в активном.

Кроме того, в ряде исследований было продемонстрировано, что неаккузативные глаголы (непереходные глаголы с пациенсоподобным участником в позиции субъекта, напр., *fall* ‘падать’) также оказываются более сложными для пациентов с аграмматизмом, чем неэргативные (непереходные глаголы с агентивным участником в позиции субъекта, напр., *run* ‘бежать’). Участники с афазией порождали меньше неаккузативных глаголов в спонтанном повествовании, чем здоровые участники, испытывали больше трудностей при назывании изолированных неаккузативных, чем неэргативных глаголов [Thompson, 2003], а также допускали больше ошибок при порождении предложений с неаккузативными глаголами, чем с неэргативными [Lee, Thompson, 2004].

Следует, однако, отметить, что в более позднем исследовании С. Малютиной и Д. ден Аудена было продемонстрировано, что «сложность» аргументной структуры может, напротив, ускорять решение задачи здоровыми носителями языка [Malyutina, den Ouden, 2017]. Данные, полученные в результате прохождения взрослыми носителями английского языка задания на лексическое решение и задания на оценку грамматичности предложений, свидетельствуют о том, что информация об аргументной структуре глагола используется по-разному в зависимости от задачи. Влияние числа субкатегоризационных опций (*demand* ‘требовать’ (+ именная группа (ИГ) / сентенциальный актанта (СА) vs. *complete* ‘заканчивать’ (+ ИГ)) не было значимым при задании на оценку грамматичности предложений, в то время как в задании на лексическое решение большее количество опций ускоряло принятие решения. При этом следует отметить, что в [Linzen et al., 2013] данные, полученные с помощью магнитоэнцефалографии, говорят о сниженной активности в передней части височной доли в задании на лексическое решение при обработке глаголов, в которых субкатегоризационные опции появляются с приблизительно равной частотой, по сравнению с обработкой глаголов, у которых одна из опций более частотна, чем

другая (напр., *accept* ‘принять’ + ИГ (98% употреблений глагола) vs. *accept* + СА (1%)). Это также свидетельствует о том, что не только число субкатегоризационных опций, но и их дистрибуция, оказывают влияние на обработку глагола.

Исследование С. Малютиной и Д. ден Аудена также показало, что противопоставление по числу тематических валентностных рамок (*sing* ‘петь’ (переходный/непереходный) vs. *complete* ‘заканчивать’ (только переходный)) привело к уменьшению времени ответа при увеличении количества тематических валентностных рамок в задании на оценку грамматичности предложения, однако этот фактор не был значимым в задании на лексическое решение. Увеличение числа тематических опций в позиции подлежащего (*sing* ‘петь’ (глаголы, не вступающие в инхоативно-каузативную альтернативу) vs. *break* ‘ломать(ся)’ (альтернирующие)) привело к замедлению принятия решения на уровне предложения, а на уровне отдельного слова, напротив, к ускорению. Наблюдаемый паттерн ускорения в задании на лексическое решение при увеличении числа субкатегоризационных опций и тематических опций в позиции подлежащего авторы связывают с тем, что большее количество информации об аргументной структуре слова «усиливает» репрезентацию глагола и упрощает доступ к нему, но в синтаксическом контексте (в задании на оценку грамматичности предложений) необходимость выбора одной из опций, а также необходимость семантической и синтаксической интеграции глагола, напротив, приводят к замедлению обработки. Авторы интерпретируют результаты в пользу конструктивистского подхода, но следует подчеркнуть, что в данной работе конструктивистский подход предполагает выведение аргументной структуры из семантики глагола [Malyutina, den Ouden, 2017, p. 68] – свойство, которое другие исследователи, напротив, считают ключевым для лексикализма (напр., [Lohndal, 2014]), что еще раз подчеркивает размытость границы между этими подходами на данный момент.

Важно отметить, что «сложность» неаккузативных глаголов (и других глаголов со «сложной» аргументной структурой), отражающаяся в экспериментальных мерах, не может быть однозначно приписана определенным языковым явлениям. Так, обнаруженный эффект сложности неаккузативных глаголов по сравнению с неэргативными можно объяснить следующими причинами:

- 1) неаккузативные глаголы включают дополнительное передвижение из позиции объекта в позицию субъекта;
- 2) неаккузативные глаголы семантически более сложные, поскольку обычно являются предельными;

3) многие неаккузативные глаголы являются альтернирующими, сложность обусловлена наличием нескольких интерпретаций;

4) неаккузативные глаголы имеют более сложную структуру события, поскольку включают дополнительных каузативный компонент;

5) в неаккузативных глаголах пациент (или участник, вводимый наиболее вложенным подсобытием) появляется в неканонической позиции подлежащего [Ramchand, 2014, p. 190–191] (см. также интерпретации сложности для психологических глаголов с экспериенцером в позиции субъекта в [Thompson, Lee, 2009, p. 356]).

Тем не менее, можно отметить, что предпринимаются попытки адресовать проблему разведения объяснений различий в обработке глаголов, принадлежащих к разным классам. Так, исследование [Koring et al., 2012] было посвящено противопоставлению синтаксического и семантического объяснения обнаруженного ранее паттерна наличия реактивации единственного аргумента неаккузативного глагола и отсутствия реактивации единственного аргумента неэргативного глагола. Используя парадигму «визуальный мир» (visual-world paradigm), авторы продемонстрировали, что при обработке «смешанных» глаголов нидерландского языка, семантически схожих с неаккузативными глаголами и синтаксически – с неэргативными, паттерны движений глаз участников оказываются схожи с паттернами при обработке неэргативных глаголов, что говорит в пользу синтаксического объяснения.

В конструкционном подходе аргументная структура хранится отдельно от глагольной лексики, что исключает из рассмотрения вопрос о сложности аргументной структуры глагола. Тем не менее, предполагается, что некоторая информация о взаимодействии конструкций аргументной структуры и глагола все же должна храниться. В частности, было обнаружено, что в задании на название английских глаголов, подходящих для некоторой конструкции аргументной структуры (*I ___ you something* ‘Я ___ тебе что-то’), на число упоминаний влияет не только лексическая частотность глагола, но и частотность употребления глагола в данной конструкции [Anderson, 2017]. Эффект конструкционной частотности был также обнаружен в задании на оценку грамматичности употребления конструкции с определенным глаголом: чем выше частотность глагола в предложенной конструкции, тем быстрее участники принимали решение о грамматичности употребления данного глагола в предложенном контексте [Там же, 2017]. Следовательно, информация о частоте появления глагола в определенной конструкции аргументной структуры хранится в ментальном лексиконе и влияет на языковую обработку.

2.2. Свойства классов глаголов

Экспериментальные исследования позволяют проверить гипотезы о внутренней структуре классов глаголов через сопоставление классов, потенциально имеющих некоторые общие характеристики: семантические компоненты, шаги деривации и пр.

В лексикалистском подходе, связывающем семантическую и синтаксическую структуру глагола через структуру события, глагол состоит из вложенных друг в друга базовых подсобытий, каждое из которых вводит отдельного участника (см. обзор в [Levin, Rappaport Hovav, 2005]). Таким образом, количество участников, их типы и их синтаксические позиции определяются базовыми подсобытиями, перечень которых был исследован в [Ziegler, 2019; Ziegler, Snedeker, 2018] с помощью сопоставления различных классов глаголов. В [Ziegler, 2019] автор использовал метод имплицитной категоризации с записью движений глаз на материале английского языка, чтобы объяснить различия в синтаксической позиции, занимаемой экспериенцером в психологических глаголах с экспериенцером-субъектом и экспериенцером-объектом. Во время стадии тренировки участники слушали предложения с глаголами-стимулами и следили за движениями розового шара по Y-образному полю, имплицитно обучаясь ассоциации левой и правой стороны поля с глаголами с экспериенцером-субъектом и экспериенцером-объектом. В соответствии с гипотезой структуры события, в последних экспериенцер занимает более низкую синтаксическую позицию из-за наличия каузирующего подсобытия, вводящего более высокую синтаксическую позицию. Данные движений глаз показали, что в тестовых попытках с каузативными и инхоативными глаголами участники группировали каузативные глаголы с глаголами с экспериенцером-объектом, а инхоативные глаголы – с глаголами с экспериенцером-субъектом, что, по мнению авторов, говорит не только о присутствии каузирующего подсобытия в глаголах с экспериенцером-объектом, но и об абстрактности каузирующего подсобытия, объединяющего каузацию как психологических, так и физических состояний. В [Ziegler, Snedeker, 2018] в 11 экспериментах с праймингом на материале английского языка авторы обратились к теме инвентаря семантических ролей и обнаружили отсутствие прайминга между дативными предложениями с реципиентом (*The man gave the ball to the dog* ‘Мужчина дал мяч собаке’) и локативными предложениями с пунктом назначения (*The man loaded hay onto the wagon* ‘Мужчина погрузил сено на телегу’), что свидетельствует в пользу наличия двух отдельных ролей, а не общей роли цели.

Для проверки гипотез о сходствах классов глаголов могут также привлекаться нейролингвистические данные. В исследовании Э. Шитрит и Н. Фридманн для проверки гипотез о формировании аргументной структуры рефлексивов в иврите (*Dana histraka* 'Дана причесалась') были использованы данные функциональной магнитно-резонансной томографии [Shetreet, Friedmann, 2012]. В некоторых теоретических работах (напр., [Pesetsky, 1995]) деривация рефлексива предполагает удаление внешнего кореферентного аргумента и передвижение в позицию субъекта внутреннего аргумента (что схоже с деривацией неаккузативных глаголов), в других теориях удаляется внутренний кореферентный аргумент [Reinhart, Siloni, 2005]. Эксперимент на материале иврита показал, что при сопоставлении неаккузативных глаголов и рефлексивов первые демонстрируют бóльшую степень активации в левой нижней лобной извилине и левой средней височной извилине (те же различия были обнаружены при сопоставлении неаккузативных и неэргативных глаголов), при этом различия в активации этих зон не были обнаружены при сопоставлении неэргативных глаголов и рефлексивов. Авторы полагают, что различные паттерны активации при обработке неаккузативных глаголов и рефлексивов говорят в пользу гипотезы об удалении внутреннего аргумента (ср., однако, с результатами на материале французских рефлексивных глаголов, где, напротив, был продемонстрирован схожий паттерн обработки неаккузативных и рефлексивных глаголов [Charnavel et al., 2009]).

Свойства английских неаккузативных глаголов также проверялись при сопоставлении с пассивными конструкциями в задании на описание изображения с праймингом, где было показано, что предложения-праймы с неаккузативными глаголами увеличивают долю порождаемых пассивных предложений в такой же мере, что и пассивные предложения-праймы, что говорит о сходстве неаккузативных и пассивных структур на некотором уровне репрезентации [Kim, 2006] (см. также разд. 4).

Таким образом, противопоставление классов глаголов по свойствам аргументной структуры и обнаружение связанных с этими свойствами затратами на обработку и репрезентацию можно назвать наиболее активно разрабатываемыми направлениями в современных экспериментальных исследованиях аргументной структуры, поскольку психолингвистические меры позволяют протестировать предсказания различных лингвистических гипотез.

3. Изменения аргументной структуры

В теоретической литературе залоговые преобразования, актантная деривация и изменения аргументной структуры, не маркируемые на глаголе, последовательно противопоставляются на основании наличия раз-

личий в семантике и активно рассматриваются в отношении деривации и маркирования на материале различных языков. Явления, связанные с изменениями аргументной структуры, находятся в центре внимания экспериментальных исследований уже с ранних этапов развития психолингвистики. Например, в проведенном на английском материале эксперименте с проверкой соответствия высказывания изображению было продемонстрировано, что английские пассивные предложения обрабатываются медленнее, чем активные, лишь в случае, когда оба участника могут занимать позицию субъекта (т.е. в *The dog is chasing the cat* ‘Собака гонится за кошкой’, но не в *The girl is watering the flowers* ‘Девочка поливает цветы’) [Slobin, 1966]. Большую роль чередования также играют в исследованиях роли аргументной структуры при планировании высказывания (см. разд. 4) и в исследованиях синтаксического прайминга, где пассивные конструкции, а также дативные, локативные (“*spray / load alternation*”) и другие чередования с близкой семантикой широко используются в качестве стимульного материала (см. обзоры в [Branigan, Pickering, 2017; Федорова, 2020]).

Однако подобные работы зачастую приближаются к исследованиям классов глаголов, поскольку в них не проводится попарного сопоставления синтаксических окружений при одном глаголе. Несмотря на то что психолингвистические исследования обладают большим потенциалом для проверки теоретических положений об изменениях в аргументной структуре (например, вопроса о деривации в парах каузативных и инхоативных глаголов), в экспериментальных работах уделяется сравнительно мало внимания репрезентации этих явлений в ментальной грамматике и ментальном лексиконе [Ramchand, 2014, p. 193]. Таким образом, число работ, в которых эксплицитно сравниваются различные аспекты обработки и репрезентации альтернатив с одним глагольным корнем, достаточно ограничено. Примером подобного исследования может быть [Bastiaanse, van Zonneveld, 2005], где на материале лабильных глаголов нидерландского языка (напр., *rolt* ‘катит(ся)’) было показано, что порождение предложений с инхоативными глаголами вызывает у пациентов с аграмматической афазией больше затруднений, чем порождение предложений с парными каузативными глаголами, причем большинство ошибок представляет собой произнесение каузативного предложения в качестве реакции на изображение, требующее инхоативного глагола. Авторы объясняют такой эффект большей сложностью инхоативных глаголов, связанной с передвижением участника из исходной позиции объекта в позицию субъекта. Напротив, на материале английских лабильных глаголов было показано, что у взрослых здоровых носителей английского языка чтение каузативных глаголов и следующего за ними

слова занимает больше времени, чем чтение парных инхоативных глаголов и последующего слова [Levinson, Brennan, 2016]. Следует, однако, заметить, что в последнем исследовании употребления глаголов не анализировались как зависимые выборки, что не позволяет делать выводы о различиях в конкретных парах инхоативных и каузативных употреблений, а также помещает данную работу в группу исследований классов глаголов.

Другим примером работы с попарным сопоставлением синтаксических окружений может быть исследование восприятия пассивного залога русскоязычными детьми 4–5 лет и взрослыми [Кручинина и др., 2022]. Было обнаружено, что при прослушивании предложений в активном и пассивном залоге как взрослыми участниками, так и детьми с различным уровнем понимания пассивного залога различия в обработке отражаются в увеличении амплитуды связанных с событием потенциалов при предъявлении второй ИГ в пассивном залоге при сравнении с активным, что может быть связано с повышенными затратами на обработку пассивного залога.

Таким образом, в качестве перспективы для будущих исследований можно назвать эксперименты, направленные на выявление отношений между различными вариантами аргументной структуры при одном глаголе в ментальной грамматике и ментальном лексиконе, а также на сопоставление онлайн-обработки различных синтаксических окружений одного глагола при восприятии и порождении речи. Представляется важным также пополнять объем данных по обработке чередований за счет исследований на материале различных языков, экспериментальных методов и групп участников.

Следует также отметить малое количество экспериментальных исследований, посвященных морфологии, связанной с изменениями в аргументной структуре. Учитывая теоретическое противопоставление залога как более словоизменительного процесса и актантажной деривации как более словообразовательного, а также разную степень продуктивности этих процессов (напр., в русском языке, см. [Say, 2005]), экспериментальные исследования репрезентации данных явлений могли бы быть важным вкладом в дискуссию об обработке и репрезентации морфологически сложных слов. Особый интерес при этом представляют данные языков, в которых обнаруживаются различные морфологические процессы, в частности, данные об обработке каузативно-инхоативных альтернатив в языках с каузативной и антикаузативной деривацией, а также с лабильными глаголами.

На материале возвратных глаголов русского языка в исследовании [Kyröläinen et al., 2017], выполненном в рамках конструкционного

подхода, было проанализировано влияние девяти параметров, связанных с частотностью (частотность возвратного глагола, частотность парного невозвратного глагола, частотность корня и др.), на время принятия решения в задаче на лексическое решение.

Были выявлены три компонента, модулирующие время принятия решения. Первый компонент уменьшает время принятия решения и связан со всеми частотными характеристиками, что, по мнению авторов, отражает морфологическую конструкцию – возвратный глагол – целиком (что, однако, следует отличать от влияния простой частотности рефлексивного глагола). Второй компонент отражает влияние относительной частотности возвратного и парного невозвратного глаголов: чем выше частотность возвратного глагола по отношению к парному невозвратному, тем меньше время принятия решения. Наконец, третий компонент зависит от относительной частотности возвратного глагола и корня, и, по-видимому, отражает эффект морфологической семьи: чем выше частотность корня по отношению к частотности возвратного глагола, тем быстрее принятие решения.

Был также обнаружен отдельный эффект семантического сходства: большая семантическая близость глаголов в паре ускоряет принятие решения. Следует, однако, заметить, что в этом исследовании было рассмотрено лишь время реакции на возвратные глаголы, но не на парные невозвратные глаголы, что также не позволяет делать выводы об отношениях между репрезентациями пар возвратных и невозвратных глаголов.

По-видимому, малое количество работ, посвященных морфологии, ассоциированной с аргументной структурой, связано с тем, что основная масса исследований аргументной структуры была произведена на материале английского языка, характеризующегося сравнительно небольшим числом морфологических маркеров. Лабильная система английского языка в целом провоцирует несколько иной взгляд на репрезентацию информации об аргументной структуре: речь идет не столько о производности одной конструкции от другой (хотя производность и может постулироваться через нулевые деривационные морфемы, синтаксические передвижения и пр.), сколько о гибкости глагольной лексемы, способной появляться в различных синтаксических окружениях. Большое внимание к репрезентации морфологических процессов, связанных с аргументной структурой, а также сопоставление данных различных языков в дальнейшем позволит обнаружить сходства и различия при хранении и обработке аргументной структуры в разноструктурных языках.

4. Роль аргументной структуры в поэтапном планировании высказывания

Поэтапный характер планирования высказывания ставит вопрос об очередности кодирования глагола и участников ситуации, а также о факторах, которые влияют на выбор определенной синтаксической конструкции при наличии синонимичных вариантов.

Необходимость доступа к глаголу для кодирования его аргументов была исследована С. Моммой и его коллегами в экспериментах с задачей на описание изображения полным предложением, сопровождаемой семантическим дистрактором, относящимся к глаголу (*extended picture-word interference paradigm*). Наличие замедления, вызванного предъявленным перед изображением дистрактором, и его локализация (до начала или во время произнесения предложения) позволяют определить, должен ли глагол быть запланирован перед первой ИГ: замедление перед началом говорения указывает на необходимость планирования глагола перед первой ИГ. Исследования показали, что аргументы, которые в теоретической литературе рассматриваются как внутренние (глубинные объекты), требуют предварительного планирования глагола, в отличие от внешних аргументов. В [Momma et al., 2014] было продемонстрировано, что семантический дистрактор замедлял начало произнесения предложения на английском языке в пассивном залоге, но не в активном. В [Momma et al., 2016] было обнаружено замедление перед началом произнесения только в японских предложениях, начинающихся с объектов, но не с субъектов. На материале английского языка было показано, что наличие семантического дистрактора привело к увеличению времени до начала говорения в неаккузативных глаголах, но не в неэргативных, и, напротив, к увеличению времени произнесения субъекта в неэргативных глаголах, но не в неаккузативных [Momma et al., 2018].

Процесс планирования предложений английского языка с неаккузативными и неэргативными глаголами был рассмотрен подробнее на материале высказываний, в которых субъект отделен от глагола модификатором [Momma, Ferreira, 2019]. Было продемонстрировано, что даже при большом линейном расстоянии от субъекта до неаккузативного глагола наблюдается увеличение времени до начала говорения. Однако результаты одного из экспериментов противоречили полученным в [Momma et al., 2018] данным, поскольку замедление перед началом говорения наблюдалось и для неэргативных глаголов. В последующем эксперименте авторы тестировали гипотезу о том, что на степень планирования влияет сложность задания. Дополнительное условие с ложными дистракторами (последовательность знаков «х», сигнализирующая

о том, что участник должен остановиться и не описывать изображение) создавало дополнительную сложность и могло привести к отсутствию эффекта для неэргативных глаголов [Momma et al., 2018]. В эксперименте, описанном в [Momma, Ferreira, 2019], было добавлено такое же условие: усложнение задания привело к тому, что увеличение времени до начала произнесения в высказываниях с неэргативными глаголами не исчезло, но было значимо меньше, чем в неаккузативном условии. Авторы приходят к заключению, что планирование глагола опционально перед артикуляцией внешнего аргумента, но обязательно перед артикуляцией внутреннего аргумента. Необходимость планирования глагола может иметь как семантические основания (приписывание семантического отношения участнику / семантическое единство глагола и внутреннего участника), так и синтаксические (приписывание синтаксической функции / формирование синтаксической составляющей).

Наличие семантически сходных или идентичных выражений, противопоставленных синтаксически (например, пассивные и активные конструкции, дативные чередования и пр.), играет большую роль в исследованиях влияния на процесс речепорождения доступности аргументов (концептуальной (протипичность, одушевленность и пр.) или контекстуальной). В частности, рассматривается вопрос о том, на что влияет доступность аргумента: на приписывание синтаксической позиции (доступный аргумент занимает позицию подлежащего) или на линейный порядок слов (доступный аргумент занимает более раннюю позицию). На материале английского языка было показано, что указание на пациента провоцирует использование пассивных конструкций [Gleitman et al., 2007], однако в английском языке первая линейная позиция и позиция субъекта совпадают, что не позволяет определить, на каком уровне происходит влияние доступности. Исследования на материале языков, отличных от английского, показывают, что доступность может влиять на оба уровня (см. [Tanaka et al., 2011] для японского языка, а также обзор [Jaeger, Norcliffe, 2009]). Следует отметить, что в разных языках доступность аргументов может по-разному влиять на выбор конструкций при порождении речи: указание на пациента привело к увеличению доли предложений в активном залоге с объектом в первой линейной позиции в русском языке [Pokhoday et al., 2019], но к увеличению доли пассивных конструкций в немецком [Schlenter et al., 2020].

Таким образом, вопрос о роли глагола и глагольных альтернатив при планировании высказывания представляет собой еще одно активно разрабатываемое направление психолингвистических исследований аргументной структуры, в которых особое внимание уделяется соотношению лингвистической структуры высказывания с осью времени.

5. Заключение

В статье были рассмотрены ключевые направления экспериментальных исследований аргументной структуры. Приведенные примеры позволяют очертить круг вопросов, затрагиваемых в психолингвистических исследованиях аргументной структуры, а также демонстрируют арсенал используемых для решения данных вопросов экспериментальных методов.

Несмотря на большое количество открытий в отношении различных аспектов аргументной структуры, пока сложно говорить как о единой теоретической модели описания аргументной структуры, так и о единой модели хранения и обработки информации, связанной с аргументной структурой. Трудности в создании единой модели в первую очередь связаны с тем, что аргументная структура находится на пересечении многих лингвистических уровней, каждый из которых требует развитой теории (семантических ролей, структуры события, синтаксических функций, морфологических процессов и пр.). Создание психолингвистической модели репрезентации и обработки аргументной структуры требует соотнесения теоретической модели аргументной структуры с существующими моделями восприятия и порождения речи. Более того, многоаспектность аргументной структуры требует интеграции существующих психолингвистических моделей (например, интеграции моделей обработки многоморфемных слов и моделей грамматического кодирования сообщения, поскольку изменения в аргументной структуре часто сопряжены с маркированием на глаголе).

Важно заметить, что интерпретация получаемых в ходе экспериментов результатов может быть затруднена, поскольку используемые в психолингвистических исследованиях меры (время реакции, движения глаз, активность мозга) ограничены, в то время как возможные лингвистические обоснования наблюдаемых эффектов, напротив, многочисленны ввиду многоаспектности аргументной структуры и обилия теоретических формализмов. По этой причине представляется справедливым согласиться с Дж. Рамчанд в том, что в настоящее время экспериментальные исследования аргументной структуры следует сосредоточить на базовых вопросах, наименее зависимых от тонкостей выбранного теоретического формализма, а также на сборе большого числа экспериментальных данных для установления повторяющихся паттернов [Ramchand, 2014]. Большим потенциалом также обладают исследования репрезентации и обработки аргументной структуры в разноструктурных языках, включая репрезентацию аргументной структуры при билингвизме (см., напр., [Salamoura, Williams, 2007]), исследования того,

как аргументную структуру усваивают дети (см., напр., обзор [Gropen, 2000]) и адаптация психолингвистических методов анализа аргументной структуры для больших языковых моделей (см., напр., [Li et al., 2022]).

Библиографический список / References

Кручинина и др., 2022 – Уровень понимания пассивного залога русскоязычными детьми 4–5 лет отражается в характеристиках вызванного ответа мозга / Кручинина О.В., Станкова Е.П., Гиейемар Д.М., Гальперина Е.И. // Журнал эволюционной биохимии и физиологии. 2022. Т. 58. № 2. С. 155–168. [Kruchinina O.V., Stankova E.P., Gieyemar D.M., Galperina E.I. The level of understanding of the passive voice by Russian-speaking children 4–5 years old is reflected in the characteristics of the evoked response of the brain. *Zhurnal evolyutsionnoy biokhimii i fiziologii*. 2022. Vol. 58. No. 2. Pp. 155–168. (In Rus.)]

Падучева, 2012 – Падучева Е.В. Диатезы ментального глагола: прямая и параметрическая // От значения к форме, от формы к значению: Сб. статей к 80-летию чл.-корр. РАН А.В. Бондарко / Отв. ред. М.Д. Войекова. М., 2012. С. 462–467. [Paducheva E.V. Mental verb diathesis: Direct and parametric. *Ot znacheniya k forme, ot formy k znacheniyu*. M.D. Voyekova (ed.). Moscow, 2012. Pp. 462–467. (In Rus.)]

Плунгян, 2011 – Плунгян В.А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира. М., 2011. [Plungyan V.A. *Vvedenie v grammaticheskuyu semantiku: grammaticheskie znacheniya i grammaticheskie sistemy yazykov mira* [Introduction to grammatical semantics: Grammatical meanings and grammatical systems of the world's languages]. Moscow, 2011.]

Федорова, 2020 – Федорова О.В. Метод синтаксического прайминга в экспериментальной лингвистике // Рема. Rhema. 2020. № 2. С. 92–120. DOI: 10.31862/2500-2953-2020-2-92-120 [Fedorova O. Syntactic priming in experimental linguistics. *Rhema*. 2020. No. 2. Pp. 92–120. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2020-2-92-120]

Anderson, 2017 – Anderson E.C. Frequency effects in the processing of verbs and arguments structure: Evidence from adults with and without acquired aphasia. PhD dis. The University of Sheffield. 2017.

Bastiaanse, van Zonneveld, 2005 – Bastiaanse R., Zonneveld R.M. Sentence production with verbs of alternating transitivity in agrammatic Broca's aphasia. *Journal of Neurolinguistics*. 2005. Vol. 18. Pp. 57–66.

Charnavel et al., 2009 – Charnavel I., Adani F., Hyams N. The online processing of french reflexives: Experimental evidence for an unaccusative analysis. *Proceedings of the Tenth Tokyo Conference on Psycholinguistics (TCP)*. Y. Otsu (ed.). Tokyo, 2009. Pp. 67–91.

Chomsky, 1981 – Chomsky N. Lectures on government and binding: The Pisa lectures. Dordrecht, 1981.

Branigan, Pickering, 2017 – Branigan H.P., Pickering M.J. An experimental approach to linguistic representation. *The Behavioral and Brain Sciences*. 2017. Vol. 40. e282.

Ferreira, 2000 – Ferreira F. Syntax in language production: An approach using tree-adjoining grammars. *Aspects of Language Production*. L. Wheeldon (ed.). Philadelphia, 2000. Pp. 291–330.

Gleitman et al., 2007 – Gleitman L.R., January D., Nappa R., Trueswell J.C. On the give and take between event apprehension and utterance formulation. *Journal of Memory and Language*. 2007. Vol. 57. Pp. 544–569.

Goldberg, 2006 – Goldberg A.E. Constructions at work: The nature of generalization in language. Oxford University Press, 2006.

Goldberg, 2013 – Goldberg A.E. Argument Structure Constructions versus Lexical Rules or Derivational Verb Templates. *Mind and Language*. 2013. Vol. 28. No. 4. Pp. 435–465.

Gropen, 2000 – Gropen J. Methods for studying the production of argument structure in children and adults. *Methods for Studying Language Production*. L. Menn, N.B. Ratner (eds.). Mahwah, 2000. Pp. 93–112.

Jaeger, Norcliffe, 2009 – Jaeger T.F., Norcliffe E.J. The cross-linguistic study of sentence production. *Language and Linguistics Compass*. 2009. Vol. 3. No. 4. Pp. 866–887.

Haspelmath, Sims, 2010 – Haspelmath M., Sims A. Understanding Morphology. 2nd ed. London, 2010.

Haspelmath, 2022 – Haspelmath M. Valency and voice constructions. Leipzig, 2022.

Kim, Thompson, 2000 – Kim M., Thompson C.K. Patterns of comprehension and production of nouns and verbs in agrammatism: Implications for lexical organization. *Brain and Language*. 2000. Vol. 74. Pp. 1–25.

Kim, Thompson, 2004 – Kim M., Thompson C. Verb deficits in Alzheimer's disease and agrammatism: Implications for lexical organization. *Brain and Language*. 2004. Vol. 88. Pp. 1–20.

Kim, 2006 – Kim C. Structural Priming and Non-surface Representations. MA thesis. University of California, Los Angeles. 2006.

Kyröläinen et al., 2017 – Kyröläinen A.-J., Porretta V., Järvikivi J. The role of morphological verb constructions in processing Russian reflexive verbs. *Empirical approaches to cognitive linguistics: Analysing real-life data*. E.P. Luodonpää-Manni, J. Viimaranta (eds.). Cambridge Scholars Publishing, 2017. Pp. 261–289.

Levin, Rappaport Hovav, 2005 – Levin B., Rappaport Hovav M. Argument realization. Research surveys in linguistics. Cambridge University Press, 2005.

Levinso, Brennan, 2016 – Levinson L., Brennan J. The costs of zero-derived causativity in English: Evidence from reading times and MEG. *Morphological Metatheory*. D. Siddiqi, H. Harley (eds.). Amsterdam, 2016. Pp. 163–198.

Li et al., 2022 – Li B., Zhu Z., Thomas G. et al. Neural reality of argument structure constructions. *Proceedings of the 60th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*. Vol. 1: Long Papers. 2022. Pp. 7410–7423.

Linzen et al., 2013 – Linzen T., Pyllkanen M., Marantz A. Syntactic context effects in visual word recognition: An MEG study. *The Mental Lexicon*. 2013. Vol. 8. No. 2. Pp. 117–139.

Lohndal, 2014 – Lohndal T. Phrase structure and argument structure: A case study of the syntax – semantics interface. Oxford University Press, 2014.

Malyutina, den Ouden, 2017 – Malyutina S., den Ouden D.-B. Task-dependent neural and behavioral effects of verb argument structure features. *Brain and Language*. 2017. Vol. 168. Pp. 57–72.

Melinger, Dobel, 2005 – Melinger A., Dobel C. Lexically-driven syntactic priming. *Cognition*. 2005. Vol. 98. No. 1. Pp. B11–B20.

Momma et al., 2014 – Momma S., Slevc L.R., Phillips C. The timing of verb selection in English active and passive sentences. *Proceedings of MAPLL: Mental Architecture for Processing and Learning of Language*. 2014.

Momma et al., 2016 – Momma S., Slevc L.R., Phillips C. The timing of verb planning in Japanese sentence production. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2016. Vol. 42. Pp. 813–824.

Momma et al., 2018 – Momma S., Slevc L.R., Phillips C. Unaccusativity in sentence production. *Linguistic Inquiry*. 2018. Vol. 49. No. 1. Pp. 181–194.

Momma, Ferreira, 2019 – Momma S., Ferreira V.S. Beyond linear order: The role of argument structure in speaking. *Cognitive Psychology*. 2019. Vol. 114. 101228.

Muller, Wechsler, 2014 – Müller S., Wechsler S. Lexical approaches to argument structure. *Theoretical Linguistics*. 2014. Vol. 40. Pp. 1–76.

Pesetsky, 1995 – Pesetsky D.M. *Zero syntax: Experiencer and cascades*. Cambridge, 1995.

Pokhoday et al., 2019 – Pokhoday M., Shtyrov Y., Myachykov A. Effects of visual priming and eventorientation on word order choice in Russian sentence production. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. P. 1661.

Ramchand, 2014 – Ramchand G. Argument structure: Creating a productive space for theory and experimentation. *Structuring the Argument: Multidisciplinary research on verb argument structure*. A. Bachrach, I. Roy, L. Stockall (eds.). Amsterdam, 2014. Pp. 185–200.

Say, 2005 – Say S. Antipassive sja-verbs in Russian: Between inflection and derivation. *Morphology and its demarcations*. W.U. Dressler, D. Kastovsky, O.E. Pfeiffer, F. Rainer (eds.). Amsterdam, Philadelphia, 2005. Pp. 253–275.

Schlenter et al., 2020 – Schlenter J., Dolscheid S., Esaulova Y. et al. *Planning of active and passive voice in German – Can we see it in the eyes?* Poster presented at 26th Architectures and Mechanisms for Language Processing (AMLaP) conference. University of Potsdam, Germany, 2020.

Shetreet, Friedmann, 2012 – Shetreet E., Friedmann N. Stretched, jumped and fell: An fMRI investigation of reflexive verbs and other intransitives. *NeuroImage*. 2012. Vol. 60. No. 3. Pp. 1800–1806.

Reinhart, Siloni, 2005 – Reinhart T., Siloni T. The lexicon-syntax parameter: Reflexivization and other arity operations. *Linguistic Inquiry*. 2005. Vol. 36. Pp. 389–436.

Salamoura, Williams, 2007 – Salamoura A., Williams J.N. Processing verb argument structure across languages: Evidence for shared representations in the bilingual lexicon. *Applied Psycholinguistics*. 2007. Vol. 28. Pp. 627–660.

Slobin, 1966 – Slobin D.I. Grammatical transformations and sentence comprehension in childhood and adulthood. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 1966. Vol. 5. Pp. 219–227.

Tanaka et al., 2011 – Tanaka M.N., Branigan H.P., McLean J.F., Pickering M.J. Conceptual influences on word order and voice in sentence production: Evidence from Japanese. *Journal of Memory and Language*. 2011. Vol. 65. Pp. 318–330.

Thompson, 2003 – Thompson C.K. Unaccusative verb production in agrammatical aphasia: A syntactic account of verb production deficits. *Journal of Neurolinguistics*. 2003. Vol. 16. Pp. 151–167.

Thompson, Lee, 2009 – Thompson C.K., Lee M. Psych verb production and comprehension in agrammatic Broca's aphasia. *Journal of Neurolinguistics*. 2009. Vol. 22. Pp. 354–369.

Thompson, Meltzer-Asscher, 2014 – Thompson C.K., Meltzer-Asscher A. Neurocognitive mechanisms of verb argument structure processing. *Structuring the Argument: Multidisciplinary research on verb argument structure*. A. Bachrach, I. Roy, L. Stockall (eds.). Amsterdam, 2014. Pp. 141–168.

Ziegler, 2019 – Ziegler J.R. The building blocks of meaning: Psycholinguistic evidence on the nature of verb argument structure. Ph.D. dis. Harvard University. 2019.

Ziegler, Snedeker, 2018 – Ziegler J., Snedeker J. How broad are thematic roles? Evidence from structural priming. *Cognition*. 2018. Vol. 179. Pp. 221–240.

Статья поступила в редакцию 27.03.2023

The article was received on 27.03.2023

Сведения об авторе / About the author

Модина Валерия Викторовна – аспирант кафедры общего языкознания имени Л.А. Вербицкой факультета филологии, Санкт-Петербургский государственный университет; лаборант Отдела теории грамматики, Институт лингвистических исследований РАН, г. Санкт-Петербург

Valeriia V. Modina – PhD student at the Department of General Linguistics of the Faculty of Philology Saint-Petersburg State University; laboratory assistant at the Department of Theory of Grammar, Institute for Linguistic Studies, RAS, St. Petersburg, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9143-8451>

E-mail: vvmolina@gmail.com

УДК 372.881.111.1+378.6

DOI: 10.31862/2500-2953-2023-4-47-60

А.В. Бортникова

Академия гражданской защиты при МЧС России,
141435 Московская область, г. Химки, Российская Федерация

Развитие дискурсивной компетенции специалистов гражданской обороны на основе визуализации с помощью схем

Деловая коммуникация на иностранном языке студентов неязыковых вузов часто не соответствует принятым нормам и стандартам. Высказаны предположения о причинах этих трудностей. Автор предлагает решение в виде интеграции опорных схем в учебный процесс и их систематического тренировочного использования в вузе, готовящем специалистов гражданской обороны. Формирование дискурсивной компетенции на основе использования опорных схем в неязыковом вузе возможно и эффективно, но требует особого внимания к отбору материала по теме, к системе упражнений и методу работы на практических занятиях. Особое внимание следует также уделить и обратной связи от студентов: в данном исследовании присутствует опыт корректировки системы упражнений в соответствии с особенностями групп обучающихся.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, дискурс, дискурсивная компетенция, неязыковой вуз

Для ЦИТИРОВАНИЯ: Бортникова А.В. Развитие дискурсивной компетенции специалистов гражданской обороны на основе визуализации с помощью схем // Рема. Rhema. 2023. № 4. С. 47–60. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-4-47-60

© Бортникова А.В., 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

DOI: 10.31862/2500-2953-2023-4-47-60

A. Bortnikova

Civil Defense Academy Emercom of Russia,
Khimki, Moscow region, 141435, Russian Federation

Development of discursive competence of civil defense specialists based on visualization with the help of schemes

Students business communication in a foreign language by students at non-linguistic universities often does not meet accepted norms and standards. The paper provides suggestions about the reasons for these difficulties. We propose a solution in the form of integration of reference schemes into the educational process and their systematic training use at a university training civil defense specialists. The formation of discursive competence based on the use of supporting schemes in a non-linguistic university is possible and effective, but requires special attention to the selection of material on the topic, to the system of exercises and the method of work in practical classes. Particular attention should also be paid to feedback from students: in this study there is experience in adjusting the exercise system in accordance with the characteristics of groups of students.

Key words: teaching foreign languages, discourse, discursive competence, non-linguistic university

FOR CITATION: Bortnikova A. Development of discursive competence of civil defense specialists based on visualization with the help of schemes. *Rhema*. 2023. No. 4. Pp. 47–60. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-4-47-60

1. Введение

Деловое общение часто вызывает затруднение у большинства студентов первого года обучения, как с психологической стороны, так и с лингвистической. Деловое общение выстраивается путем определенного сдерживания потока мысли автора и «определения соответствующих

информационных каналов и типов сообщений общения», без которых коммуникация является неуправляемой [Викулова, 2020, с. 195]. Деловое общение строится на соблюдении статусно-ролевых норм участников коммуникации, а также на решении конкретной коммуникативной задачи. Это свидетельствует о том, что одной из характеристик делового общения является стандартизация. Вероятно, именно данная характеристика не позволяет обучающимся плавно влиться в процесс делового взаимодействия, т.к. они не знакомы со стандартами профессиональной коммуникации. В данном случае авторы разделяют понятия профессиональное общение и деловое общение.

Особые трудности возникают на практических занятиях по иностранному языку в лингвистических вузах, где целью обучения иностранному языку является формирование универсальной коммуникативной компетенции, которая расшифровывается как «способность обучающегося осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах общения на государственном языке и иностранном языке»¹.

С психологической стороны трудности связаны с тем, что обучающиеся пытаются сослаться на свой опыт в общении со сверстниками в мировых чатах, в видеоиграх, когда их зарубежные товарищи понимают, о чем первые им говорят на «ломаном» иностранном языке. На занятиях преподаватель не только просит следить за грамматической составляющей сообщения, но и за стилистической, речевой, функциональной, жанровой. Совершенно очевидно, что студенты первого года обучения к этому не готовы, а часто они и не хотят этого делать, т.к. их телефоны способны в считанные секунды перевести им все необходимое на любой иностранный язык. Но, к сожалению или к удаче преподавателя, такой перевод не способен осуществлять деловую коммуникацию. У студентов часто появляются вопросы, которые затрагивают жанровую и функциональную сторону сообщения. В свою очередь, лингвистические трудности, с которыми сталкиваются студенты неязыковых вузов, – это отсутствие необходимого уровня знания иностранного языка и необходимость осваивать сложную профессионально-ориентированную лексику с самого начала обучения. Следует заметить, что на первом курсе студенты не имеют профильных предметов, а содержание обучения иностранному языку профильно-ориентированно, что вызывает комплекс лингвистических трудностей. Например, выбор эквивалентного перевода не всегда возможен ввиду отсутствия профильных дисциплин, на которых их бы познакомили с профессионально ориентированными

¹ Федеральный государственный стандарт по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность».

явлениями. Зачастую студентам-нелингвистам тяжело приходится в вопросах полисемии и синонимии, когда несколько слов могут переводиться одинаково, или, наоборот, одно и то же слово переводится по-разному в зависимости от контекста.

Целью обучения иностранному языку в вузе является формирование коммуникативной компетенции у студентов, но коммуникативная компетенция не ограничивается знаниями лингвистики, для успешной коммуникации необходимо учитывать социолингвистический, психологический и культурный компоненты. И если в языковом вузе обучающие готовы разбираться с критериями и особенностями делового общения, то студенты неязыкового вуза зачастую считают, что для них это пустая трата времени, т.к. иностранный язык не является профильным предметом. Им сложно смириться с мыслью о том, что деловое общение – это не просто требование на занятиях по иностранному языку, деловое общение показывает уровень готовности специалиста к своей будущей специальности.

В стенах неязыкового вуза вопрос делового общения должен быть поставлен на первое место, т.к. напрямую связан с практической потребностью будущего специалиста, а программа иностранного языка в неязыковом вузе профессионально ориентирована. Специалисты должны владеть деловым общением на высоком уровне, уметь подбирать слова и четко выстраивать логику высказывания, во-первых, чтобы соблюсти правила поведения в профессиональном сообществе, во-вторых, чтобы уметь донести свое мнение последовательно.

1. Теоретический обзор

Деловое общение влечет за собой порождение определенного институционального типа дискурса, который образуется на основе двух главных признаков: участников общения и цели общения. В рамках данного исследования нам интересен дискурс гражданской обороны, в котором основные участники – это спасатель и пострадавший, а цели общения могут быть разные:

- проведение различных поиско-спасательных работ;
- проведение работ по оказанию медицинской помощи;
- пожаротушение;
- обеспечение безопасности мероприятий;
- реагирование на чрезвычайные ситуации как техногенного характера, так и природного характера.

В современных исследованиях дискурсу уделяется достаточное внимание, этому свидетельствуют работы В.И. Карасика, Н.Д. Арутюновой, М.М. Бахтина, Ф.К. Седова, В.В. Красных, В.Г. Борботько, Ю.В. Щербининой, О.И. Кучеренко, И.А. Евстегнеевой.

Основная функция дискурса – это знакомство обучающихся с образцами вербального и невербального поведения носителя иного языка или культуры [Кучеренко, 2000, с. 28]. С.Ф. Седов, опираясь на исследования М.М. Бахтина, замечает, «что в ходе своего социального становления языковая личность “врастает” в систему “жанровых норм”, и в обратном направлении система формирует сознание говорящего индивида, влияя на характер его дискурсивного мышления» [Седов, 2004, с. 6]. Ввиду этого стоит отметить, что разное окружение влияет на индивидуума по-разному, что в свою очередь формирует различное дискурсивное мышление для разных профессий.

Ю.В. Щербинина пишет о дискурсивном мышлении как о явлении, которое затрагивает такие процессы, как порождение и смысловое восприятие дискурса. Также она замечает, что дискурсивное мышление невозможно без целенаправленного овладения, наряду с общепрофессиональными, специальными дискурсивными умениями [Щербинина, 2010, с. 5].

И.А. Евстигнеева говорит о дискурсивной компетенции как о самой важной, к формированию которой должно стремиться современное образование. Дискурсивная компетенция студентов языкового вуза – это способность кодировать и декодировать информацию с помощью иностранного языка в соответствии с его лексическими, грамматическими, синтаксическими нормами, а также учитывая стилистический, жанровый, социокультурный, психологический и эмоциональный факторы, используя средства когезии и когеренции для достижения коммуникативной цели. В своем исследовании она выделила 20 умений, которые входят в состав дискурсивной компетенции [Евстигнеева, 2013, с. 14].

Мы же, вслед за М.В. Горбуновой, считаем, что специфика дискурсивных умений связана с особенностями процесса реализации текста в речевом событии [Горбунова, 2020, с. 195]. Сфера дискурса гражданской обороны всеобъемлющая, она затрагивает различные сферы деятельности специалистов гражданской обороны, поэтому следует выделить текст как минимальную единицу коммуникации, которая способна выполнять следующие функции: познавательную, регулятивную, социальную. Т.М. Николаева говорит о том, что для создания делового текста студенты должны знать основные функции средств когезии в деловом дискурсе. Преимущество средств когезии заключается в наглядности передаваемых ими логических отношений, определение которых вызывает у студентов определенные трудности, поэтому обучение разным видам когезии требует специальных упражнений на их усвоение и активизацию. Целесообразно также обращать внимание студентов на существование корреляции между стилистическими

особенностями и определенными типами связи в сообщении [Николаева, 2007, с. 495].

Таким образом, прослеживается целесообразность в обучении чтению не на основе текста, а на основе дискурса, уделяя внимание дискурсивным умениям. Авторы выделяют следующие дискурсивные умения, которые необходимы и будущим специалистам сферы гражданской обороны:

- умение анализировать функцию текста;
- умение использовать коды, алгоритмы и тезаурусный аппарат для интерпретации текста на иностранном языке с целью соответствовать речевому событию;
- умение формировать порядок предложений на иностранном языке так, чтобы они представляли собой связный текст с целью соответствовать речевому событию.

2. Методология и методика исследования

Методологическую основу исследования составляет системный подход, который организует образовательную деятельность в соответствии с определенной системой.

Методика включает в себя анкетирование и сравнительный анализ полученных результатов использованием современных сервисов обработки данных. Всего было опрошено 118 студентов и курсантов, обучающихся в Академии гражданской защиты МЧС России на четырех факультетах: командно-инженерном, инженерном, гуманитарном, заочного обучения.

Опрос включает 23 вопроса, которые можно разделить на три блока: первый блок подробно описывает портрет обучающегося; второй дает представление о трудностях работы с профессионально ориентированными текстами, с которыми обучающиеся сталкиваются на практических занятиях; третий блок рассказывает о преимуществах и недостатках визуализации профессионально ориентированных текстов.

3. Результаты исследования

Цель данного исследования заключается в обосновании эффективности использования системы упражнений на основе приема визуализации текста с помощью схемы при работе с профильно ориентированными текстами на практических занятиях по иностранному языку, а также в формировании дискурсивных умений и выявления отношения обучающихся к использованию опорных схем.

Задачи опроса состоят в следующем:

- получить портрет студента/ курсанта, обучающегося в Академии;
- определить процесс работы студентов с опорными схемами;
- узнать трудности работы с профессионально ориентированными текстами на иностранном языке;
- понять, на каком этапе у обучающихся возникают сложности при работе с текстами;
- оценить эффективность использования схем;
- получить обратную связь от студентов.

Была разработана система упражнений на основе приема визуализации текста с помощью схемы. В качестве примера приведем схему по одной из тем (рис. 1).

Целью данной системы упражнений является формирование умения кодировать и декодировать информацию из учебного текста сферы гражданской обороны. Формирование таких умений невозможно на базе просто текста, так что было принято решение о разработке системы упражнений на основе дискурса. Таким образом перед студентами были поставлены следующие задачи:

- 1) закодировать текст в таблицу с целью повышения эффективности распознавания определенных языковых единиц, терминов, грамматических конструкций;
- 2) декодировать информацию из таблицы с целью подготовки к устному ответу на вопросы преподавателя по теме.

Таким образом, система упражнений включает в себя комплекс умений чтения, говорения, письма. Эта система способствует формированию необходимой дискурсивной компетенции в рамках профессионально-делового общения на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Кроме того, такая система крайне эффективна для студентов неязыковых вузов, у которых нет времени на изучения грамматики «с нуля».

Чтение помогает усвоить лексику и грамматику, а также развивает навыки понимания прочитанного текста на иностранном языке. Говорение позволяет студентам выражать свои мысли и идеи на иностранном языке, а также работать над произношением и интонацией. Письмо развивает навыки письменного общения, помогает усвоить правила орфографии и пунктуации, и является неотъемлемой частью профессионального общения. Такая система упражнений позволяет сконцентрироваться на развитии навыков коммуникации, а не тратить время на изучение отдельных грамматических правил. Благодаря разнообразным упражнениям студенты могут улучшить свои языковые навыки и приобрести необходимую уверенность в использовании иностранного языка.

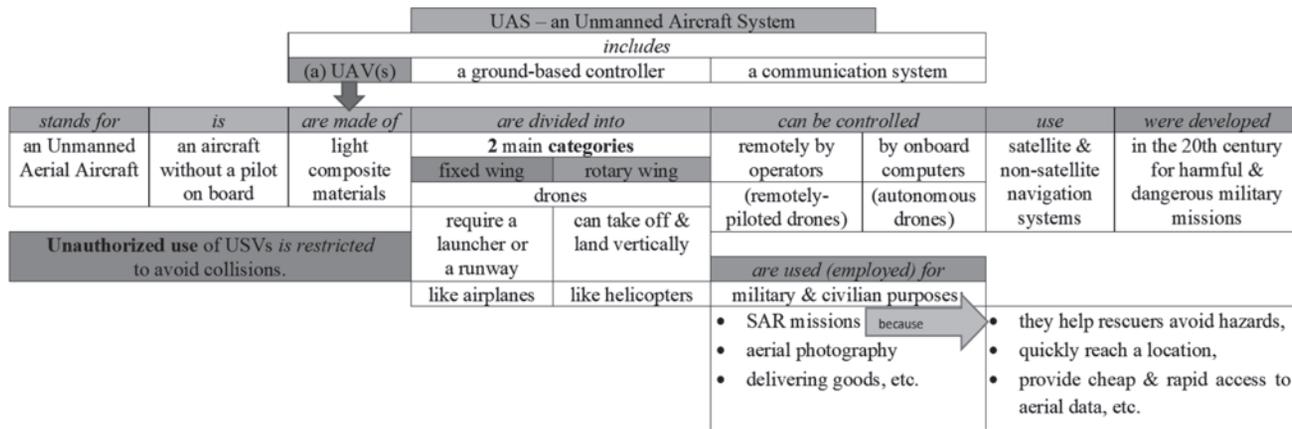


Рис. 1. Схема по теме «Беспилотные летательные аппараты»

Fig. 1. Scheme “Unmanned Aircraft System”

Система упражнений в рамках профессионально-делового общения на занятиях по иностранному языку не только развивает языковые навыки студентов, но и подготавливает их к реальным ситуациям общения в профессиональной среде. Она помогает студентам освоить специализированную лексику и грамматику, необходимую для успешной работы в избранной области. Более того, эта система активно использует современные технологии и интерактивные методы обучения, что делает процесс изучения иностранного языка более интересным и эффективным.

Стоит отметить, что значительное большинство студентов (84%) описали такую систему упражнений как положительную. Студенты отметили, что прием схематизации можно использовать во время подготовки к другим дисциплинам, можно сделать выводы, что они верно оценили преимущества схемы (табл. 1).

Но нам представляется интересным для данного анализа факт, что разные факультеты по-разному воспринимают систему упражнений на основе схемы.

На командно-инженерном факультете основным навыком, который формируется во время работы с профессионально ориентированными текстами, обучающиеся назвали навык работы с текстами, т.е. умение быстро понять их содержание.

Студенты и курсанты полагают, что понимание – это основное умение, которое формируется на занятиях. С одной стороны, данное заключение не вызывает никаких вопросов, сложно не согласиться с тем, что без понимания профессионально ориентированного текста возможно выполнить какое-либо упражнение. Но если присмотреться к следующему вопросу, где обучающие выделяли, с какими трудностями они сталкиваются во время работы с профессионально ориентированными текстами, то прослеживается недопонимание со стороны обучающихся. Для большинства опрошенных сложность в работе с профессионально ориентированными текстами возникает на этапе подготовке к устной беседе, так ответило около 60% студентов, из которых 20% обучаются на «отлично».

Таким образом, мы можем прийти к выводу, что этап декодирования требует более детальной отработки, т.к. понимание – это всего лишь часть дискурсивной компетенции, которая не даст эффективного усвоения текста без второй ее части – декодирования. Система упражнений нацелена на формирование не просто умения понять, но и «присвоить» знания, полученные путем понимания с целью решения поставленных профессиональных задач.

Таблица 1

Ответы на вопрос «Какие навыки Вы формируете во время работы с профессионально-ориентированными текстами на английском языке?»
[Answers to the question “What skills do you develop while working with professionally oriented texts in English?”]

Вопрос [Question]	Доля ответов, % [Share of answers, %]
Работать самостоятельно [Work independently]	38
Выбирать тип чтения в зависимости от цели [Choose the type of reading depending on the purpose]	26
Работать в информационной среде [Work in an information environment]	41
Использовать языковую догадку [Use language guesswork]	9
Работать с незнакомой лексикой [Work with unfamiliar vocabulary]	58
Перерабатывать и излагать полученную информацию [Process and present the information received]	11
Выписывать информацию с целью использования ее в других видах деятельности [Write down information for the purpose of using it in other activities]	45
Обобщать и систематизировать информацию [Summarize and systematize information]	44
Устанавливать логическую связь фактов и событий [Establish a logical connection between facts and events]	54
Находить ответы на поставленные вопросы [Find answers to your questions]	65
Определять основную и второстепенную информацию в тексте [Identify primary and secondary information in a text]	43
Извлекать необходимую информацию из текста [Extract necessary information from text]	71
Понимать смысл прочитанного [Understand the meaning of what you read]	79

Примечание. Можно было выбрать больше одного варианта ответа.
 [Note. Respondents could choose more than one answer option.]

Были сделаны выводы, что преподавателям необходимо еще раз довести до сведения студентов, что понимание – это первый этап на пути к деловой коммуникации, где им не просто нужно будет понять, но и использовать полученные знания в будущем. Также преподаватели немного подкорректируют систему упражнений на основе приема визуализации профессионально ориентированного текста для командно-инженерного факультета с учетом того, что нужно уделить больше внимания процессу декодирования информации с целью повышения эффективности усвоения материала.

Во время работы с результатами опроса выяснилось, что на гуманитарном факультете проблема с системой упражнений состоит совершенно в другом. Студенты гуманитарного факультета видят сложность в кодировании информации из текста.

Им сложнее выделить важную или второстепенную идею, также особые сложности возникают на грамматическом уровне, когда в тексте используется одна грамматическая конструкция, а в схему необходимо записать другую. Данная особенность гуманитарного факультета, вероятно, связана со склонностью студентов к большей осмысленности и креативности, такие студенты не видят большого преимущества работы со схемой, скорее, наоборот, расценивают систему упражнений как испытание их рациональности, им легче работать со сплошным текстом. Но несмотря на то, что студентам легче дается работа с текстом, во время занятий был достигнут компромисс, т.к. этап кодирования информации требует внимательности и организованности. Для студентов гуманитарного факультета в схему были вписаны опорные слова, по которым им стало проще ориентироваться в тексте, что способствовало повышению эффективности заполнения таблицы.

4. Выводы

В заключение авторы хотели бы остановиться на положительных отзывах со стороны студентов и курсантов. 97% всех опрошенных считают использование опорных схем эффективным инструментом в обучении. Также опорные схемы, по мнению обучающихся, помогают качественно готовиться к практическим занятиям по иностранному языку. Особыми преимуществами данного инструмента обучения студенты считают наглядность, структурированность, удобство восприятия, лаконичность, компактность и простоту использования. 84% обучающихся полагают, что схемы повышают их мотивацию к изучению иностранного языка. 55% опрошенных стали применять опорные схемы и на других дисциплинах.

Нет никаких сомнений, что опорные схемы – это инструмент в обучении, уже давно всем знакомый и активно используемый. Мы считаем, что актуальность данного исследования заключается в возможности сформировать дискурсивную компетенцию будущих специалистов на основе опорных схем, что способствует повышению эффективности усвоения пройденного материала. Таким образом, создаются условия для качественного обучения студентов с начальным уровнем знания иностранного языка материалу, который соответствует не их уровню знания языка, а их будущей специальности. Такой подход несет в себе как положительные, так и отрицательные стороны. Во-первых, как мы видим из опроса, студентам нравится работать с материалом, который касается их будущей профессии. 84% опрошенных отметили, что использование опорных схем на занятиях по иностранному языку способствует повышению их мотивации к изучению иностранного языка. 53% обучающихся отмечают, что именно этот инструмент способен облегчить восприятие, понимание и запоминание материала нового профессионально ориентированного текста, 43% заметили, что опорные схемы систематизируют информацию по профессиональной теме, 44% подчеркивают, что схемы помогают понять тему, а не механически ее заучить. Эти преимущества говорят о том, что студенты понимают, принимают и используют опорные схемы для формирования дискурсивной компетенции.

Кроме того, использование опорных схем на занятиях способствует развитию аналитического мышления и умения структурировать информацию. Студенты учатся выделять основные идеи и связывать их с соответствующими деталями, что помогает им лучше запоминать и усваивать материал. Опорные схемы также могут быть полезны при подготовке к экзаменам и написанию научных работ, т.к. предоставляют ясную и логичную структуру для организации мыслей и аргументов.

Однако существуют и некоторые недостатки в использовании опорных схем. Во-первых, некоторые студенты могут испытывать затруднения в создании собственных опорных схем. Это требует навыков анализа и синтеза информации, которые присутствуют не у всех обучающихся. Кроме того, некоторым студентам может быть сложно адаптировать общие опорные схемы к своей собственной специальности или области знаний.

Тем не менее, предполагается, что эти недостатки могут быть преодолены путем интеграции опорных схем в учебный процесс и систематического тренировочного использования. Важно также обеспечить поддержку и направление со стороны преподавателей и создать условия для обмена опытом и совместной работы студентов.

В итоге, использование опорных схем в обучении иностранному языку и формировании дискурсивной компетенции студентов имеет множество преимуществ. Они помогают студентам лучше понимать и запоминать материал, развивают их аналитическое мышление и способствуют повышению мотивации. Однако для эффективного использования опорных схем необходимо обеспечить поддержку и тренировку студентов, а также интегрировать их в учебный процесс.

Также во время исследования был намечен вектор развития, т.к. использование опорных схем с целью формирования дискурсивной компетенции требует разработки индивидуальных систем упражнений, которые должны быть разработаны не только к каждой схеме, но и включать в себя дополнительный материал данного дискурса. Например, используя опорную схему по теме, преподаватель должен дополнительно показать, куда еще можно продолжить данную таблицу, где еще можно увеличить количество примеров, а также где спорная информация, на тему которой можно дискутировать. Вследствие чего подготовка к практическим занятиям может занимать у преподавателей больше стандартного времени, а не до конца разработанные материалы могут значительно подорвать мотивацию студентов. Таким образом, считаем необходимым разработать универсальные методические требования к созданию опорных схем, что поможет сократить время на их разработку.

Формирование дискурсивной компетенции на основе использования опорных схем в неязыковом вузе возможно и эффективно, но требует особого внимания к отбору материала по теме, к системе упражнений и методу работы на практических занятиях. Особое внимание следует также уделить и обратной связи от студентов, в данном исследовании присутствует опыт корректировки системы упражнений в соответствии с особенностями групп обучающихся.

Библиографический список / References

Бортникова, 2022 – Бортникова А.В. Внеаудиторное чтение как средство формирования навыка самостоятельной работы в военном вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 3. С. 87–99. [Bortnikova A.V. Extracurricular reading as a means of developing independent work skills in a military university. *Moscow Pedagogical Journal*. 2022. No. 3. Pp. 87–99. (In Rus.)]

Викулова и др., 2020 – Коммуникация. Теория и практика / Викулова Л.Г., Желтухина М.Р., Герасимова С.А., Макарова И.В. М., 2020. [Vikulova L.G., Zheltuhina M.R., Gerasimova S.A., Makarova I.V. *Kommunikaciya. Teoriya i praktika* [Communication. Theory and practice]. Moscow, 2020.]

Горбунова, 2011 – Горбунова М.В. Формирование дискурсивных умений в системе подготовки учителя: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. [Gorbunova M.V.

Formirovanie diskursivnyh umenij v sisteme podgotovki uchitelya [Formation of discursive skills in the teacher training system]. PhD dis. Moscow, 2011.]

Евстигнеева, 2013 – Евстигнеева И.А. Методика развития дискурсивных умений студентов на основе современных информационных и коммуникационных технологий: английский язык, языковой вуз: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. [Evstegneeva I.A. Metodika razvitiya diskursivnyh umenij studentov na osnove sovremennyh informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij: anglijskij yazyk, yazykovoju vuz [Methodology for developing students' discursive skills based on modern information and communication technologies: English, language university]. PhD dis. Moscow, 2013.]

Кучеренко, 2000 – Кучеренко О.И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения: французский язык, неязыковой вуз: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. [Kucherenko O.I. Formirovanie diskursivnoj kompetencii v sfere ustnogo obshcheniya: francuzskij yazyk, neyazykovoju vuz [Formation of discursive competence in the field of oral communication: French language, non-linguistic university]. PhD dis. Moscow, 2000.]

Николаева, 2007 – Николаев Е.А. Формирование иноязычной письменной дискурсивной компетенции у студентов неязыковых вузов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. № 40. С. 473–476. [Nikolaev E.A. Formation of foreign language written discursive competence among students of non-linguistic universities. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2007. No. 40. Pp. 473–476. (In Rus.)]

Сидоров, 2004 – Сидоров Е.В. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М., 2004. [Sidorov E.V. Diskurs i lichnost: evolyuciya kommunikativnoj kompetencii [Discourse and personality: The evolution of communicative competence]. Moscow, 2004.]

Хоменко, 2019 – Хоменко Е.А. Развитие речевой активности и языковой компетенции школьников в процессе изучения иностранного языка // Новые исследования в страноведении, лингвистике и литературоведении: Сборник научных статей. Вып. 15. М., 2019. С. 149–159. [Homenko E.A. Development of speech activity and language competence of schoolchildren in the process of learning a foreign language. *Novye issledovaniya v stranovedenii, lingvistike i literaturovedenii*. Vol. 15. Moscow, 2019. Pp. 149–159. (In Rus.)]

Щербинина, 2017 – Щербинина Ю.В. Введение в педагогический дискурс. М., 2017. [Shcherbinina Yu.V. Vvedenie v pedagogicheskij diskurs [Introduction to pedagogical discourse]. Moscow, 2017.]

Статья поступила в редакцию 27.10.2023

The article was received on 27.10.2023

Сведения об авторе / About the author

Бортникова Александра Владимировна – преподаватель кафедры иностранных языков, Академия гражданской защиты при МЧС России, г. Химки, Московская обл.

Alexandra V. Bortnikova – lecturer at the Department of Foreign Languages, Civil Defence Academy Emercom of Russia, Khimki, Moscow region, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8374-2646>

E-mail: a.bortnikova@agz.50.mchs.gov.ru

Е.К. Бурмистрова

Московский городской педагогический университет,
129226 г. Москва, Российская Федерация

Потенциал межкультурного иноязычного образования для развития экзистенциальной компетенции школьников на уровне среднего общего образования

Антропоцентризм современной образовательной парадигмы делает мировоззренческое и смысложизненное самоопределение личности обучающегося приоритетной задачей обучения иностранным языкам и иноязычного образования. Последнее актуализирует необходимость определения понятия и номенклатуры экзистенциальной компетенции в лингвообразовательном контексте. Анализ литературы в области экзистенциального анализа позволяет выявить модели смысложизненного поиска, имеющие образовательный потенциал для развития экзистенциальной компетенции на материале иноязычных культурных фактов. На основе анализа литературы в статье дается определение понятию экзистенциальной компетенции, обосновывается потенциал межкультурного иноязычного образования как фактора развития экзистенциальной компетенции и предлагается технология развития экзистенциальной компетенции школьников на уровне среднего общего образования, проиллюстрированная в рамках фрагмента урока английского языка в 10 (11) классе.

Ключевые слова: экзистенциальная компетенция, межкультурное иноязычное образование, межкультурный подход, экзистенциальные ценности, ценности переживания, ценности творчества, ценности установки, культурный факт, ваби-саби

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Бурмистрова Е.К. Потенциал межкультурного иноязычного образования для развития экзистенциальной компетенции школьников на уровне среднего общего образования // Рема. Rhema. 2023. № 4. С. 61–76. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-4-61-76

DOI: 10.31862/2500-2953-2023-4-61-76

E. Burmistrova

Moscow City University,
Moscow, 129226, Russian Federation;

The potential of intercultural foreign language education for the development of existential competence in senior schoolchildren

The anthropocentrism of today's educational paradigm prioritizes foreign language learners' ideological self-determination. The latter actualizes the need to define the concept and the components of existential competence in foreign language education. A literature review in existential analysis helps to identify the meaningful models potentially suitable for developing existential competence through an examination of authentic cultural facts. The research paper defines the concept of existential competence, justifies the potential of intercultural foreign language education as a factor in existential competence development, and suggests a short lesson scenario as an educational technology for developing existential competence in senior school students.

Key words: existential competence, intercultural foreign language education, intercultural approach, experiential existential values, creative existential values, attitudinal existential values, cultural fact, wabi-sabi

FOR CITATION: Burmistrova E. The potential of intercultural foreign language education for the development of existential competence in senior schoolchildren. *Rhema*. 2023. No. 4. Pp. 61–76. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-4-61-76

1. Понятие экзистенциальной компетенции в современном образовании

В условиях цифровизации образовательной среды обращение к экзистенциальным проблемам образования актуально настолько, насколько актуальны вопросы педагогической антропологии: вопросы «свободы, ответственности и совести, решения и выбора, конечности жизни, преодоления кризиса, предназначения и осуществления человека, глубинные переживания повседневности и чувствования смысла» [Ниязбаева, 2022, с. 36]. Декларируемая образовательными стандартами необходимость самоопределения в окружающем мире и в отношении себя является первоочередной задачей организации сознательной жизни человека, что делает поиск и обращение к индивидуальным смысложизненным вопросам неизбежным в процессе решения образовательных и иных личностнозначимых задач. Вместе с этим современные реалии полиподходности иноязычного образования обеспечивают гибкость целеполагания, предполагая новые способы объективации образовательных результатов, что позволяет говорить об актуальности и содержании экзистенциальной компетенции, ее месте в современном иноязычном образовании и позиции межкультурного подхода как доминантного вектора развития лингводидактики.

Понятие экзистенциальной компетенции впервые упомянуто в монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» (2001) как составляющей общих компетенций изучающего язык (знания, умения, экзистенциальная компетенция и способность учиться) и определяемое как «совокупность индивидуальных характеристик человека, его черт характера, взглядов, представлений о себе и об окружающих, готовность к социальному взаимодействию, <...> определяется не только набором постоянных характеристик (качеств) субъекта ...включает также факторы, являющиеся результатом воспитания и может модифицироваться, <...> носит культурно обусловленный характер, и потому имеет большое значение для межкультурного общения: так, формы выражения дружелюбного и заинтересованного отношения, принятые в одной культуре, могут расцениваться носителями другой культуры как проявление агрессии или оскорбление» [Ирисханова, 2003, с. 11].

Экзистенциальная компетенция принимается во внимание, во-первых, с точки зрения учета особенностей субъекта (взгляды, мотивы поведения, личностные убеждения и качества: интровертность/экстравертность; уверенность/неуверенность в себе; открытость/скрытность; оптимизм/пессимизм; разговорчивость/сдержанность и пр.), во-вторых,

с точки зрения личностных качеств, которые могут или должны быть присвоены субъектом как межкультурно ориентированной личностью (например, толерантность, эмпатия). Номенклатура экзистенциальной компетенции расширяется или видоизменяется в зависимости от цели обучения иностранному языку. Однако ее широкий и синтетический характер позволяет поставить под сомнение экзистенциальную компетенцию как условие возникновения деятельности в целом (как и характер этой деятельности).

Общедидактическое (как и лингводидактическое) понимание компетенции как способности к деятельности (иноязычной коммуникативной деятельности), основанной на синтезе некоторых личностных характеристик (знаний, умений и отношений) требует уточнения как в определении, так и в назначении компетенции. Вместе с этим, исследователями формулируется эмпирическая (опытная) предпосылка наличия компетенции (или компетентности как индивидуального состояния сформированности последней): опытный – значит компетентный. Так, подчеркивая роль коммуникативного опыта для решения личностно-значимых задач, Н.Д. Гальскова отмечает, что «благодаря опыту... человек становится не только знающим и умеющим, но и компетентным» [Гальскова, 2022, с. 61]. Таким образом, в компетентностной парадигме опыт субъекта является залогом выполнения деятельности, ее соответствия ранее (однократно или многократно) проделанной модели; осмысленный опыт помогает ответить на вопрос, как правильно делать и как неправильно делать. Вместе с этим, деятельностно обусловленный экзистенциальный опыт в значительной мере «отражает онтогенез каждого из нас» [Знаков и др., 2018, с. 127], а именно «смыслов неких уникальных жизненных событий и обстоятельств, случившихся с человеком и раскрывших свои значения только ему» [Сапогова, 2013, с. 437]. Соответственно, методическая концептуализация экзистенциальной компетенции как операционально-деятельностного аспекта расширения мировоззрения может быть основана на категории экзистенциального опыта как налично достоверного, означающего поиск экзистенциальных смыслов и основанную на них самолегитимацию личности обучающегося [Павлов, 2018, с. 229] в осмыслении «бытия самим собой» и «бытия за пределами себя».

Теоретические исследования в области экзистенциальной психологии указывают на событийный характер экзистенциального опыта, т.е. позволяет выделить экзистенциальное событие как исходную дискретную единицу такого опыта. Характеризуя экзистенциальную встречу как явление сопровождаемое, в частности, в контексте педагогической действительности, О.Ф. Больнов (как и ряд классиков экзистенциальной философии)

мыслил ее в пределах ограниченного отрезка времени и совокупности весьма специфических принципиально случайных потенциально кризисных (деструктивных) обстоятельств, при которых человек вступает в контакт с чем-то (или кем-то) неожиданным и непредсказуемым и оказывается тронут встреченным настолько, что готов переосмыслить свою жизнь, т.е. обнаружить новые смыслы [Koenigsz, 2017, p. 73–75]. Однако смыслы (которые во всяком случае являются смыслами бытия: «Ради чего я это делаю / это изучаю / живу?») могут быть найдены не только в ситуациях глубокого потрясения; по словам А. Лэнгле, смысложизненный поиск – «не факультативная, дополнительная, а фундаментальная потребность» [Лэнгле, 2017]. Экзистенциальный анализ рассматривает конкретные жизненные обстоятельства и собственно со-бытия жизни относительно обнаруживаемых в них потенциальных смыслов (экзистенциальная исполненность или ‘смысловая исполненность’ (нем. *Sinnerfüllung*) В. Франкла). Экзистенциально событие, таким образом, – это не столько со-бытие в мире с другими М.М. Бахтина, сколько «встреча с жизнью», объективируемой исключительно в акте волеизъявления, т.е. поступке, коим не могут являться физиологические рефлексy и реакции [Лэнгле и др., 2023, с. 81].

Согласно экзистенциально-аналитической концепции мотивации А. Лэнгле, встреча – умозрительный диалог с визави или «иным» (иной ценностью), в наиболее широком смысле, сопоставимый с межкультурными контекстами – разворачивается тремя последовательными этапами мотивационного процесса (рис. 1).

1. *Распознавание* или первичная эмоциональность как формирование субъектом первого впечатления/ощущения сугубо пассивного, спонтанного, аффективного и интуитивного характера.

2. *Согласование* (приведение в соответствие) или вторичная (интегрированная) эмоциональность как некоторая связь/координация первичного (распознанного) со всем, что является ценным, а также рационализация воспринимаемого в оценочном сопоставлении с возможностями, способностями, личностными ценностями и установками, совестью личности и актуальным смыслом в процессе самодистанцирования (рефлексивного отстранения от односторонности первого впечатления); результатует в понимании.

3. Внутреннее согласие на активную *включенность в деятельность* (волеизъявление и действие) во внешнем мире как самопозиционирование и интеграция новой ценности в расширенный деятельностный контекст, когда трансцедирующая личность «реализует то, что для нее возможно в мире, и тем самым реализует саму себя как возможность» (самотрансценденция) [Там же].

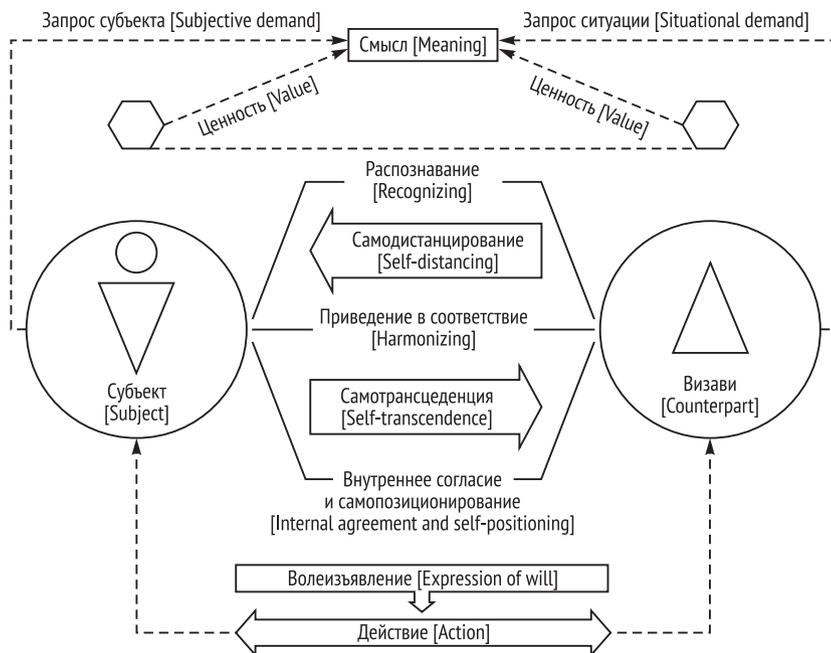


Рис. 1. Ситуация встречи как экзистенциальное событие

Fig. 1. Meeting situation as an existential event

Иными словами, экзистенциальный опыт – это не только опыт эмоциональных потребностей, но и всякий осознаваемый опыт «я могу», «мне нравится», «я имею право» и «я должен». На основе этого можно утверждать, что каждый субъект образовательного процесса (за исключением людей с диагностированными психоневрологическими нарушениями и/или тяжелыми формами расстройства личности) уже в той или иной мере компетентен экзистенциально (в аспекте интерперсональных или внешне обусловленных предпосылок); вместе с этим, также справедливо полагать, что человек, в целом не имеющий или имеющий недостаточно опыта уважительного отношения окружающих или близости с ними, и, соответственно, не осознающий самоценность в настоящем и будущем, также не имеет существенных (интраперсональных или внутренне обусловленных) предпосылок сформированности экзистенциальной компетенции. Тем не менее, если в случае реализации первой и второй фундаментальных мотиваций человеку может быть достаточно интерперсональных предпосылок (ребенок развивается в автономном диалоге

с жизнью, полагаясь преимущественно на свои ощущения и эмоции, при этом у него зачастую нет необходимости заниматься организацией своего безопасного пространства), то при реализации третьей и четвертой, для которой в большей мере необходимы интраперсональные факторы, повзрослевший человек обнаруживает себя в зоне ответственности (так, ребенок, достигший сознательного возраста и способный принимать самостоятельно решения, теперь «обречен» нести ответственность за их последствия).

Таким образом, экзистенциально-аналитическая концепция современного психоанализа, экстраполируемая на образовательный контекст, делает возможным следующее определение экзистенциальной компетенции: как *общая (надъязыковая) компетенция* экзистенциальная компетенция может пониматься как оспособленная экзистенциальным опытом интенциональная ценностная самодетерминация личности индивида в контексте глобального социума; в межкультурной лингводидактике – как способность и готовность обучающегося к ценностной самодетерминации в процессе межкультурной иноязычной коммуникации. Для обучающегося, формирующего и развивающего экзистенциальную компетенцию, это может означать следующее:

- он/она может быть в мире, т.е. способность и готовность обучающегося «принять» благоприятные обстоятельства («войти в пространство, встать на опору и дать себя защитить») и «выдержать» неблагоприятные;
- ему/ей нравится жить и он/она ценит собственную жизнь, т.е. способность и готовность обучающегося допустить, продлить и удержать близость в отношениях с иным (субъектом или объектом);
- он/она имеет возможность быть собой и он/она ценит самого/саму себя, т.е. способность и готовность уважительного отношения к себе (чувство ценности персонального бытия) и другим (критическая самооценка);
- он/она чувствует, что его/ее жизнь имеет смысл, т.е. обнаруживает свою субъектность в поле деятельности, различных системах взаимосвязи и осознает свой личностный потенциал как ценность в будущем.

2. Межкультурное иноязычное образование как фактор развития экзистенциальной компетенции

Методологический и технологический аспекты межкультурного иноязычного образования (в частности, межкультурного подхода к обучению иностранным языкам) реализуются на основе механизмов межкультурного общения [Тарева, 2011]. Межкультурное общение как

диалог культур может подразумевать не только информационный, но и ценностно-смысловой диалог между представителями лингвокультурных сообществ [Гончарова и др., 2018]. В наиболее общем понимании ценности как вид информации выступают наиболее полным выражением экзистенциальных притязаний обретения смысла и значимости, и, в то же время, преобразовывают внешнюю реальность, «формируя направленность социальных процессов» [Баева, 2004, с. 73]. Ценности антропогенны, однако их функции в сознании отдельного человека остаются иллюзорными [Гончарова, 2015, с. 89]. В случае, если существование понимается как ценность, любая ценность (интенциональная или институциональная) является в то же время экзистенциальной, поскольку имеет онтологический статус (существует вне зависимости от субъекта) и задает смысложизненные ориентиры (определяет существование). Последнее, по А.С. Мельникову, позволяет говорить «уже не о природе экзистенциальных ценностей, но об экзистенциальной природе ценностей как таковой» [Мельников, 2008, с. 130–142]. Таким образом, экзистенциальные ценности могут определяться как одновременно *терминальные* (предельные и универсальные ценности в масштабах личности и общества) и *ситуативные* (значимые не сами по себе, но в пределах конкретной ситуации) в различной степени осознаваемые и ощущаемые человеком детерминанты его бытия.

Экзистенциальные ценности, подразумевающие свободный выбор и ответственность, выступают основой «аутентичного» (осмысленного) существования. При множестве подходов к определению экзистенциальных ценностей необходимо остановиться на ценностной гипотезе в экзистенциальном анализе В. Франкла [Frankl, 1985; Франкл, 1990]. Исследуя проблему смысла, австрийский философ разработал классификацию экзистенциальных ценностей, реализуемых человеком в «поисках» смысла, включающую три категории ценностей: ценности творчества, ценности переживания и ценности установки. *Ценности творчества* реализуются в бескорыстном труде, подлинном творчестве или искусстве (ради творчества и искусства) – это созидательные ценности, указывающие на то, что человек может «дать» миру. *Ценности переживания* – переживания красоты, истины, любви – определяются тем, что человек может «брать» от мира (природы и социума). *Ценности установки* предполагают осмысленное отношение к «трагической триаде» страдания, вины и смерти, когда в случае страдания человек занимает позицию по отношению к судьбе, в случае вины – по отношению к самому себе, перед лицом смерти – по отношению к своему прошлому [Франкл, 1990, с. 302–303].

В приведенной выше модели предполагается, что люди не «создают» ценности, но принадлежат реальности, в которой базовые ценности предзаданы некоторым духовным (ноэтическим) измерением. Необходимо отметить, что человек не всегда следует ценностям, произвольно распознает ценность с помощью совести как бытующего в духовно-бессознательном интуиции «органа смысла» [Frankl, 1985; Франкл, 1990]. В логотерапии и экзистенциальном анализе совесть рассматривается как интегрированная эмоция, определяющая «ощущение иерархии ценностей в той или иной ситуации при учете того, что данная Person в целом считает хорошим и поэтому переживает как Правильное» [Langle, Holzhey-Kunz, 2008, p. 47].

Несмотря на то, что объектом внимания теории экзистенциального анализа является индивидуальное, а не социальное (культурное) бытие человека, он всякий раз обнаруживает себя в диалогическом генеративном пространстве соотнесенности с другим человеком в контексте физического пространства и времени. Бытие личностью всегда представляет собой процесс обмена с миром как со-бытие с другими людьми и, как смысложизненный поиск, нередко ограничено ситуацией, участником которой является человек иной культурной группы. Становится ясно, что сам человек «вне культуры и иным способом, как “культура”, существовать не может» [Байдачная, Полещук, 2016, с. 17]. Ценности как «обширные смысловые возможности» являются императивами духовной и социальной жизни. Однако, отмечал В. Франкл, несложно представить, что ситуации актуализации ценностей отдельных людей не всегда уникальны и могут иметь нечто общее для людей разных слоев общества и даже эпох [Frankl, 1985; Франкл, 1990]. В то время как не возникает сомнений, что люди всех культур способны к бескорыстному созиданию, глубокому чувственному проникновению и стойкому преодолению жизненных трудностей, то, каким образом люди и группы людей обнаруживают смысл, может уходить корнями в традиции и жизненный уклад культурной группы. Такие культурные факты, находящие отражение в лингвокультурологическом аспекте содержания иноязычного образования (своеобразные культурные «имена» красоты, счастья, любви), требуют особого внимания с точки зрения развития экзистенциальной компетенции.

Примером способа актуализации ценности переживания может являться известный элемент японского эстетического мировоззрения ваби-саби (яп. 侘寂), используемый для наименования «неидеальной», естественной красоты вещей и природы и имеющий определяющее значение в японской философии. Понятие, охватывающее красоту «увядшего, обветренного, потускневшего, израненного, сокровенного,

грубого, земного, мимолетного, неуловимого, эфемерного» [Sartwell, 2006, p. 114] может быть рассмотрено как альтернатива современному вестернизированному мировосприятию, основанному на стремлении к идеалу и избавлении от несовершенств. Ваби-саби подчеркивает изящную, нетривиальную хрупкость бытия в противовес омертвляющей претензии на вечное существование, что делает данный факт культуры материалом для актуализации ценности переживания в рамках технологии формирования экзистенциальной компетенции. Технология формирования экзистенциальной компетенции, таким образом, может быть реализована в рамках урока / факультативного (внеурочного) занятия по иностранному (английскому) языку на уровне среднего общего образования (10–11 класс) и продемонстрирована в виде фрагмента урока.

3. Фрагмент урока по развитию экзистенциальной компетенции школьников в 10 (11) классе

Разработанный фрагмент урока¹ реализует технологию развития экзистенциальной компетенции школьников на основе трех представленных ранее этапов экзистенциальной встречи: распознавание (англ. *recognizing*), согласование (англ. *harmonizing*) и действие (англ. *action*).

На первом этапе предполагается экспозиция к теме урока и представление культурного факта в форме иноязычного аутентичного текста (аудиотекста, видеотекста или лингвовизуального комплекса), содержательно и стилистически соответствующего уровню языковой подготовки обучающихся. Участникам предлагается ответить на общие вопросы относительно предмета обсуждения и их личного опыта взаимодействия с ним. Иллюстративный материал представлен на рис. 2.

На втором этапе моделируется согласование ценности («Что я чувствую по отношению к данной ситуации / вопросу? Мог/могла бы я принять и выдержать эти условия/обстоятельства / воспользоваться этой возможностью? Насколько то, что произошло, хорошо/правильно для участников ситуации / для меня лично? Насколько то, что произошло / предмет обсуждения имеет смысл (сейчас или в будущем)?»).

На третьем этапе принимается решение относительно принятия/непринятия обучающимся культурного факта как персональной ценности, предусматривается актуализация ценностного потенциала культурного факта в персонализированном контексте деятельности обучающегося. Данный этап направлен на активизацию когнитивного и чувственного опыта обучающихся; учитель подводит итоги обсуждения и узнает, изменилось ли отношение / представление о факте в целом / по отношению к другим ценностям.

¹ Фрагмент урока составлен автором с помощью онлайн-платформы <https://twee.com>

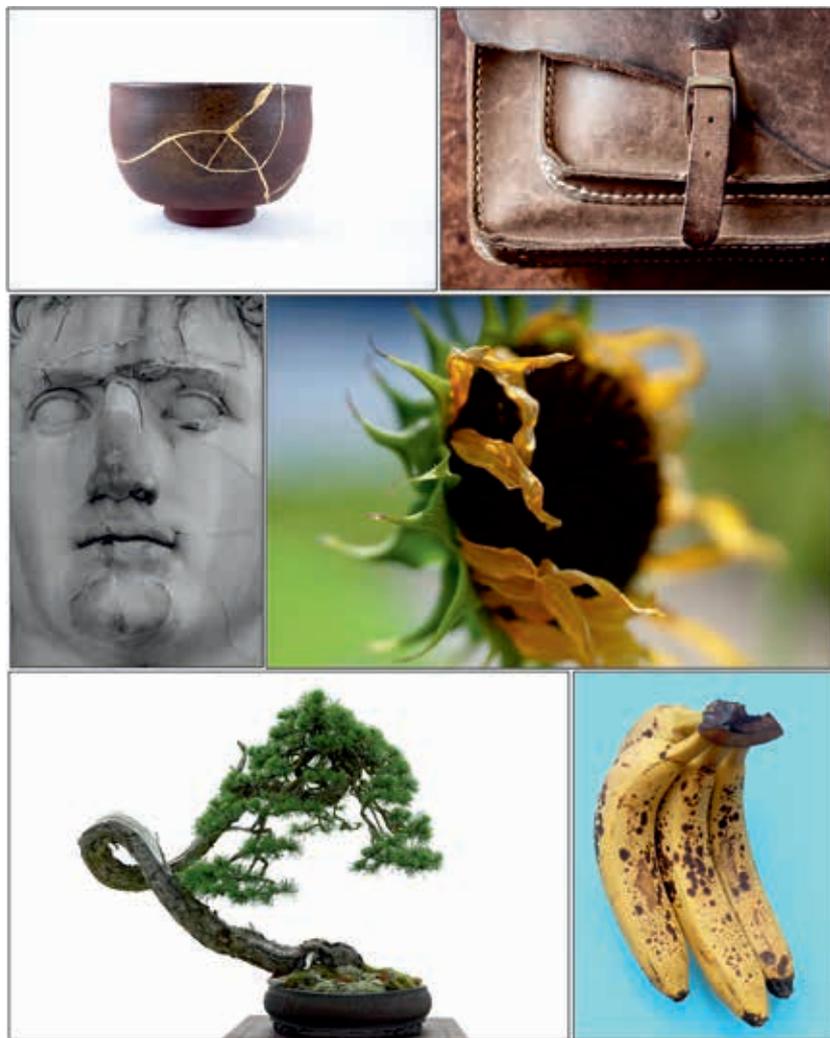


Рис. 2. Иллюстративный материал к уроку

Фотографии взяты из банка стоковых изображений:
<https://ru.freepik.com> (дата обращения: 15.09.2023),
<https://unsplash.com> (дата обращения: 15.09.2023)

Fig. 2. Illustrative material for the lesson

Images taken from stock image bank:
<https://ru.freepik.com> (date of access: 15.09.2023),
<https://unsplash.com> (date of access: 15.09.2023)

Stage I. Recognizing

1. Describe what you can see (см. рис. 2). *Do you think the images are beautiful?* Why (not)? Discuss with your teacher / group.

2. What do you know about wabi-sabi? Read the abstract to find out more. While reading, check the meaning of the words in bold.

Wabi-sabi is a Japanese philosophy that celebrates the beauty in the imperfect, impermanent, and incomplete. The concept is originally two words. *Wabi* refers to an *austere*, humble beauty, while *sabi* reflects the beauty that comes with age and wear. Inspired by the medieval Buddhist teachings, wabi-sabi appreciates the beauty of the natural world, which is always changing and never lasts. The appreciation for the flawed and authentic can be seen through traditional Japanese art forms, from tea ceremonies to *ikebana* flower arrangements.

A classic example of wabi-sabi is the art of *kintsugi*. Instead of hiding the damage, kintsugi highlights the cracks and repairs with powdered gold, silver, or platinum *lacquer*, making them part of the object's history. The art can be seen as a metaphor for accepting flaws and embracing imperfections.

The concept of wabi-sabi can also be found in the Japanese practice of *bonsai*. Bonsai trees are cultivated and *pruned* to maintain a miniature size, but they are never completely symmetrical. With certain branches unpruned, the tree retains its natural shape and asymmetry. The process of growing a tree embodies the essential principles of wabi-sabi.

The idea behind wabi-sabi is not just an aesthetic preference, but a way of life that encourages *mindfulness* and acceptance. Living wabi-sabi means finding beauty in the everyday, whether it is a crack in the sidewalk or the fleeting beauty of cherry blossoms.

3. Answer the questions:

- What is the origin of the concept of wabi-sabi? (*The concept of wabi-sabi originated from medieval Buddhist teachings*)
- What are some Japanese art forms that meet the principles of wabi-sabi? (*tea ceremonies, ikebana, kintsugi, bonsai trees*)
- In what ways can Western culture benefit from adopting wabi-sabi philosophy?

4. Match the words with their definitions (*ikebana, kintsugi, bonsai, wabi, sabi*):

- a) an aesthetic concept that values the beauty of aging and decay, often associated with rustic or weathered things;
- b) the art of flower arrangement, which emphasizes simplicity and balance;
- c) the art of repairing broken pottery with gold or silver lacquer, emphasizing the beauty in imperfection;

- d) the art of growing miniature trees in containers, often requiring careful shaping;
- e) an aesthetic concept that values simplicity and naturalness.

Stage II. Harmonizing

- 5. Do you think you *could* live a wabi-sabi way?
- 6. Would you *enjoy* this way of living?
- 7. Do you think it is *good for you and other people*?
- 8. Do you think it is *meaningful* enough for you?
- 9. There is a saying: “*Western beauty is radiance, majesty, grandness, and broadness. In comparison, Eastern beauty is desolateness. Humility. Hidden beauty*” (Shozo Kato, master kendo sensei). Do you agree with the idea? What is beauty for you?

Stage III. Action

- 10. Write three or more sayings about what you think wabi-sabi is and is not. You can think of the ways it is related to *time, body, self, people, relationships, actions, changes, art, happiness, life*. Share your thoughts with your teacher / group.
- 11. Use your phone camera to make several pictures you think best represent the concepts of wabi-sabi or kintsugi. Discuss the results with your teacher / group.
- 12. *Has your idea of beauty changed after the discussion?*

Предложенный фрагмент урока иллюстрирует потенциал межкультурного иноязычного образования в целях развития экзистенциальной компетенции школьников как способности к смысложизненному поиску. Работа с текстом включает первичную проверку понимания прочитанного, организованную в форме открытых вопросов и работы с культурно-маркированной безэквивалентной лексикой. Представленная технология, раскрывающая этапы восприятия экзистенциально иного, реализует представление культурного факта как экзистенциальной ценности (ценности переживания), актуализирующей смысложизненный поиск, его системного осмысления, последовательно организованного от спонтанного восприятия до сознательного сопоставления и последующего принятия/непринятия обучающимся ценности переживания как события собственного экзистенциального опыта.

В ходе анализа учащимся предлагается высказываться, формулируя рассуждение и выстраивая афоризмы в том числе в отношении ключевых экзистенциальных переменных – жизни (времени, телесности,

собственно жизни, счастья), бытия самим собой (себя, окружающих людей и отношений с ними), будущего (действий и изменений), что создает условия для аутентичного развития личности школьников.

4. Выводы

Развитие экзистенциальной компетенции как способности к смысловому поиску представляется актуальной задачей современного иноязычного образования и имеет существенный потенциал для дальнейшего технологического проектирования и реализации в рамках межкультурного подхода.

Иноязычная культура создает условия для ознакомления с уникальными традициями и способами актуализации экзистенциальных ценностей творчества, переживания и установки. Аксиологический, лингвокультурологический, этнопсихологический и межкультурный анализ аутентичных концептов, обозначающих значимые переживания как часть мировоззрения культурной группы, способствует расширению общекультурных представлений обучающихся и развитию экзистенциальной компетенции школьников на уровне среднего общего образования.

Библиографический список / References

Баева, 2004 – Баева Л.В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории. Астрахань, 2004. [Baeva L.V. Tsennosti izmenyayushchegosya mira: ekzistentsialnaya aksiologiya istorii [The values of a changing world: Existential axiology of history]. Astrakhan, 2004.]

Байдачная, Полещук, 2016 – Байдачная Е.В., Полещук А.Р. Экзистенциальные основания культуры в философии существования: коммуникационный аспект // Общество: философия, история, культура. 2016. № 3. С. 17–19. [Baidachnaya E.V., Poleshchuk A.R. Existential foundations of culture in existential philosophy: Communication aspect. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kultura*. 2016. No. 3. Pp. 17–19. (In Rus.)]

Гальскова, 2022 – Гальскова Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам: Учебное пособие. М., 2022. [Galskova N.D. Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam [Theoretical basis of the methods in teaching foreign languages]. Moscow, 2022.]

Гончарова, 2015 – Гончарова В.А. Гипотеза ценностной «инволюции» в пространстве межкультурного общения // Ценности и смыслы. 2015. № 4 (38). С. 82–93. [Goncharova V.A. The hypothesis of value “involution” in intercultural communication. *Tsennosti i smysly*. 2015. No. 4 (38). Pp. 82–93. (In Rus.)]

Гончарова и др., 2018 – Диалектика современного межкультурного иноязычного образования: векторы и смыслы / Гончарова В.А., Столярова И.Н., Бобин В.А. и др. М., 2018. [Goncharova V.A., Stolyarova I.N., Bobin V.A. et al.

Dialektika sovremennoogo mezhkulturnogo inoyazychnogo obrazovaniya: vektory i smysly [Dialectics of intercultural approach to foreign language learning and teaching: Vectors and implications]. Moscow, 2018.]

Знаков и др., 2018 – Знаков В.В., Касавина Н.А., Синеокая Ю.В. Экзистенциальный опыт: таинство и проблема // Философский журнал. 2018. Т. 11. № 2. С. 123–137. [Znakov V.V., Kasavina N.A., Sineokaya Yu.V. Existential experience: The mystery and the problem. *Filosofskii zhurnal*. 2018. Vol. 11. No. 2. Pp. 123–137. (In Rus.)]

Ирисханова, 2003 – Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике, Страсбург; Под общ. ред. К.М. Ирисхановой. М., 2003. [Obshcheevropeiskie kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: Izuchenie, obuchenie, otsenka [The common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Department of Language Policy, Strasbourg]. Moscow, 2003.]

Кривцова и др., 2009 – Кривцова С.В., Лэнгле А., Орглер К. Шкала экзистенции (Existenzskala) // Экзистенциальный анализ. 2009. Бюллетень № 1. С. 141–170. [Krivtsova S.V., Lengle A., Orgler K. The Existence Scale (Existenzskala). *Ekzistentsialnyi analiz*. 2009. No. 1. Pp. 141–170. (In Rus.)]

Лэнгле, 2017 – Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Логотерапия как средство оказания помощи в жизни. М., 2017. [Langle A. Zhizn, napolnennaya smyslom. Logoterapiya kak sredstvo okazaniya pomoshchi v zhizni [Meaningful life: Logotherapy as a life-support means]. Moscow, 2017.]

Лэнгле и др., 2023 – Лэнгле А., Уколова Е.М., Шумский В.В. Современный экзистенциальный анализ: история, теория, практика, исследования: Монография. М., 2023. [Langle A., Ukolova E.M., Shumskii V.V. Sovremennyyi ekzistentsialnyi analiz: istoriya, teoriya, praktika, issledovaniya [Modern existential analysis: History, theory, practice, research]. Moscow, 2023.]

Мельников, 2008 – Мельников А.С. Социологическая интерпретация экзистенциальных ценностей // Соціологічні дослідження. 2008. № 10. С. 130–142. [Melnikov A.S. Sociological interpretation of existential values. *Sotsiologichni doslidzhennya*. 2008. No. 10. Pp. 130–142. (In Rus.)]

Ниязбаева, 2022 – Ниязбаева Н.Н. Экзистенциальный поворот в педагогике и образовании: свобода, смыслы, самоосуществление // Историко-педагогический журнал. 2022. № 1. С. 36–44. [Niyazbaeva N.N. Existential shift in pedagogy and education: Freedom, meanings, self-realization. *Istoriko-pedagogicheskii zhurnal*. 2022. No. 1. Pp. 36–44. (In Rus.)]

Павлов, 2018 – Павлов А.В. Философия современности и межвременья. Тюмень, 2018. [Pavlov A.V. Filosofiya sovremennosti i mezhvremeniya [Modern and inter-temporal philosophy]. Tyumen, 2018.]

Сапогова, 2013 – Сапогова Е.Е. Границы «я»: жизненный и экзистенциальный опыт // Человек, субъект, личность в современной психологии (к 80-летию А.В. Брушлинского) / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М., 2013. Т. 1. С. 445–447. [Sapogova E.E. The boundaries of 'self': Life and existential experience. *Chelovek, sub'ekt, lichnost v sovremennoi psikhologii (k 80-letiyu A.V. Brushlinskogo)*. A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko (eds.). Moscow, 2013. Vol. 1. Pp. 445–447. (In Rus.)]

Тарева, 2011 – Тарева Е.Г. Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов // Проблемы теории, практики и методики перевода:

Сб. науч. тр. Вып. 14. Т. 1. Н. Новгород, 2011. С. 237–244. [Tareva E.G. Intercultural approach to the training of modern linguists. *Problemy teorii, praktiki i didaktiki perevoda*. Vol. 1 (14). Nizhny Novgorod, 2011. Pp. 237–244. (In Rus.)]

Франкл, 1990 – Франкл В.Э. Человек в поисках смысла: Сборник: Перевод с английского и немецкого / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. М., 1990. [Frankl V.E. Chelovek v poiskakh smysla: Sbornik: Perevod s angliiskogo i nemetskogo [Man's search for meaning: Handbook: Translated from English and German]. L.Ya. Gozman, D.A. Leontiev (eds.); D.A. Leontiev (introductory article). Moscow, 1990.]

Франкл, 2001 – Франкл В.Э. Психотерапия на практике = Psychotherapie für den Alltag / Пер. Н. Панькова, В. Певчева. СПб., 2001. [Frankl V.E. Psychotherapie für den Alltag. N. Pankov, V. Pevchev (transl. into Russian). St. Petersburg, 2001.]

Шумский и др., 2016 – Диагностика экзистенциальной исполненности: оригинальная русскоязычная версия теста экзистенциальных мотиваций / Шумский В.Б., Уколова Е.М., Осин Е.Н., Лупандина Я.Д. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13. № 4. С. 763–788. [Shumskii V.B., Ukolova E.M., Osin E.N., Lupandina Ya.D. Measuring existential fulfillment: An original Russian version of Test of Existential Motivations. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2016. Vol. 13. No. 4. Pp. 763–788. (In Rus.)]

Goddard, Wierzbicka, 2014 – Goddard C., Wierzbicka A. Words and meanings: Lexical semantics across domains, languages, and cultures. Oxford University Press, 2014.

Frankl, 1985 – Frankl V. Man's search for meaning (Revised & updated ed.). Washington Square Press, 1985.

Koerrenz, 2017 – Koerrenz R. Existentialism and Education: An Introduction to Otto Friedrich Bollnow. Palgrave Macmillan, 2017.

Langle, Holzhey-Kunz, 2008 – Langle A., Holzhey-Kunz A. Existenzanalyse und Daseinsanalyse. Facultas, 2008.

Sartwell, 2006 – Sartwell C. Six Names of Beauty. 1st ed. New York, 2006.

Wierzbicka, 2014 – Wierzbicka A. 'Happiness' in a cross-linguistic and cross-cultural perspective. *Daedalus*. 2004. Vol. 133. Pp. 34–43.

Статья поступила в редакцию 12.04.2023

The article was received on 12.04.2023

Сведения об авторе / About the author

Бурмистрова Елизавета Константиновна – магистрант Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет; ассистент на кафедре англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет

Elizaveta K. Burmistrova – MA student at the Institute of Foreign Languages, Moscow City University; assistant at the Department of English Studies and Intercultural Communication of the Institute of Foreign Languages, Moscow City University, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7561-9129>

E-mail: elizavetaburmistrova1998@gmail.com

R. Tenkorang

RUDN University,
Moscow, 117198, Russian Federation

The perspective of an effectual application of the ethnomethodological approach to teaching the Russian language in the polyethnic educational space of the Republic of Ghana

This article is aimed at justifying the viability of the polyethnic Ghanaian audience for the implementation of the ethnomethodological approach to teaching Russian as a foreign language. Applying the analytical research method in reviewing literature, dedicated to the study of the ethnomethodological approach to teaching Russian as a foreign language, and literature, that describes the peculiarities of the Ghanaian contingency of students, thus the subject of this research work, the author recommends how the Russian language teacher can contribute to the effective implementation of an ethnomethodological approach to teaching the language in Ghana, regardless of the difficulties presented by the polyethnic Ghanaian landscape.

Key words: ethnomethodological approach, ethnos, Russian as a foreign language, the Republic of Ghana, polyethnic Ghanaian audience

FOR CITATION: Tenkorang R. The perspective of an effectual application of the ethnomethodological approach to teaching the Russian language in the polyethnic educational space of the Republic of Ghana. *Rhema*. 2023. No. 4. Pp. 77–89. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-4-77-89



DOI: 10.31862/2500-2953-2023-4-77-89

Р. Тенкоранг

Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы,
117198 г. Москва, Российская Федерация

Перспектива эффективного применения этнометодологического подхода к обучению русскому языку в полиэтническом образовательном пространстве Республики Гана

Цель статьи – обоснование жизнеспособности полиэтничной ганской аудитории как кандидата-аудитории для реализации этнометодологического подхода к обучению русскому языку как иностранному. В статье анализируется научная литература, посвященная этнометодологическому подходу к обучению русскому языку как иностранному, а также литература, описывающая ганскую аудиторию студентов. В результате формируются рекомендации, касающиеся того, как преподаватель русского языка может способствовать эффективной реализации этнометодологического подхода к обучению русскому языку в Гане, несмотря на трудности, связанные с полиэтническим ганским ландшафтом.

Ключевые слова: этнометодологический подход, этнос, русский язык как иностранный, Республика Гана, полиэтническое ганская аудитория

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Тенкоранг Р. Перспектива эффективного применения этнометодологического подхода к обучению русскому языку в полиэтническом образовательном пространстве Республики Гана // Рема. Rhema. 2023. № 4. С. 77–89. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-4-77-89

1. Introduction

Language teaching and acquisition, undoubtedly is a unique phenomenon, characterized by a range of difficulties faced by both the teacher and the learner, who respectively strive to see tangible fruits of his labor in teaching and in learning the foreign language.

Over the years, there has been several modifications made in the history of teaching foreign languages as a science, all in the quest to develop a suitable method of teaching foreign languages, bearing in mind the demands of the trending social, educational, and economic tendencies and norms.

With the increase in the demand for the individualization of the educational process, newer approaches to teaching foreign languages amongst other educational sciences have been birthed. One of such relatively novel approaches is the ethnomethodological approach to the teaching of Russian as a foreign language. In other research works, the ethnomethodological approach to teaching Russian as a foreign language is synonymously referred to as “nationally oriented method” and “ethno-oriented approach”.

One cannot help but agree with the argument that the ethnomethodological approach to teaching Russian as a foreign language is functional based on the triad of language-culture-ethnos. This triad, according to N.L. Sinyachkina, was necessitated by the increased research interest in the fields of ethnopsychology, ethnolinguistics, and ethnopsycholinguistics at the beginning of the 21st century [Sinyachkina, 2017, p. 288]. This relatively new branch of the methodology of teaching Russian as a foreign language, according to the opinion of researchers, was essentially framed bearing in mind the unavoidable interaction between the native and foreign languages and cultures, that actively prevails in the foreign language classroom, and the need to consider the cultural background of both languages [Kulikova, 2019, p. 53]. To add, the ethnomethodological approach to teaching Russian as a foreign language is established on the methodological basis of a complex of such basic general and other methodological approaches such as competence-based, anthropocentric, conscious-comparative, and culturological approaches to foreign language teaching [Rumyantseva, Rubtsova, 2019, p. 197]. This approach, as pointed out by researchers, includes the interaction of native or source and foreign languages, in the cultural and educational space [Rumyantseva, Rubtsova, 2019, p. 196]. E.Yu. Kulikova, in summarizing the essence of this approach, says that by applying the ethnomethodological approach, teaching Russian as a foreign language is realized “through the prism of the mentality” of the students [Kulikova, 2019, p. 58].

In the new dictionary of methodical terminologies and concepts, as authored by E.G. Azimov and A.N. Schukin, the nationally oriented method (also

known as the ethnomethodological approach) is defined as the method of language teaching that considers the peculiarities of the language and culture of native speakers of the studied (foreign) language. This method proposes a comparison of similar and contrasting linguistic phenomena in both (native and foreign) languages, when selecting and presenting educational materials. The authors of the dictionary were careful to clarify that the nationally oriented method is mainly (effectively) applied in monolingual groups [Azimov, Shchukin, 2009, p. 158].

In the quest to achieve the aim of this research paper, the authors of this work set out to accomplish the following research tasks:

1) describing the peculiarities of the Ghanaian educational space and Ghanaian students;

2) studying the theoretical basis of the ethnomethodological approach to teaching Russian as a foreign language, and identifying the roles of the Russian language teacher in the realization of this approach in the polyethnic Ghanaian educational space.

2. Research question, discussion, and findings

In the quest to define the core essence of the ethnomethodological approach, as far as the teaching of Russian as a foreign language is concerned, T.A. Krotova describes it as the approach to structuring the educational process, founded on the understanding of “ethnos” as a group of people, knitted by genetic, kinship and historical ties of origin, a common language and territory, stable intergenerational continuity, community of culture and traditions, common self-consciousness, having an original stereotype of behavior, that differentiates them from other groups of people [Krotova, 2014, p. 22]. Having studied the rendition of ethnomethodology as explained above, we sought to embark on a sociological study, analyzing what the term “ethnos” implied, and we realized that a common criterion, thus, the existence of a common language recurred in the multiple renditions of the term. Analyzing the various definitions births, the question of this research paper, which is: Could the ethnomethodological approach to teaching the Russian language as a foreign language be realized in the Republic of Ghana?

The begetting of this question stems from the fact that, as a polyethnic nation, the Ghanaian people cannot be linguistically categorized as an “ethnos” per the definition rendered by T.A. Krotova and other researchers [Pugachev, 2011, p. 42–44], as well as the multiple sociological renditions of this term, considering there are over 70 individual ethnic groups in the Republic of Ghana, who have their unique historical origin, kinship system and cultural practices, and to add, the Ghanaian people have over 80 indigenous languages.

Hence, if we are to use the definition rendered by T.A. Krotova as the criteria, then one could easily say that the polyethnic Ghanaian audience does not ideally tick all the metaphorical boxes, and hence does not qualify as a viable audience for the effective realization of the ethnomethodological approach to teaching them the Russian language.

However, I.A. Pugachev, in the quest to sum up the essence of the ethnomethodological approach to teaching the Russian language to representatives of various ethnological backgrounds states that at the basis of this approach is the need to identify and consider the cultural, religious, and educational priorities of the students, as well as their unique mentality, national character and behavioral stereotypes [Pugachev, 2011, p. 40]. To corroborate this, I. Shabaiti and L. Gao in their research article pointed out that considering students' unique national traits and mentality (notice the various authors did not accentuate the need to consider students' linguistic peculiarities), while teaching them Russian as a foreign language, increases the effectiveness of the educational process, by reducing the challenges that both students and teachers are faced with [Shabaaiti, Gao, 2021, p. 445].

We realize in this summative analysis of the essence of the ethnomethodological approach to teaching Russian as a foreign language, the various authors did neither accentuate nor deny the need to consider the linguistic peculiarities of the students, as a determining factor in determining the effectiveness of realizing the ethnomethodological approach to teaching Russian as a foreign language. I.A. Pugachev, the renowned Russian author and researcher, citing the Swedish people as an example, contradicts the definition provided by T.A. Krotova above, as he pointed out that as a matter of geographical and historical reality, there is not always a parallelism between ethnic and linguistic commonness, as not all ethnic groups share a single common native language [Pugachev, 2011, p. 42–43].

Without being oblivious of the various sociological definitions of “ethnos” as a phenomenon yet relying mainly on the rendition of the essence of the ethnomethodological approach, as postulated by I.A. Pugachev, we proceed to attain the purpose of this research work, discussing and recommending ways through which a tailored ethnomethodological approach to teaching the Russian language in the polylingual Ghanaian educational environment could be effectively implemented.

In his monography about the ethnomethodological approach to teaching Russian as a foreign language, I.A. Pugachev was careful to clarify that the realization of this approach, requires an acknowledgement of the ethnocultural and ethnopsychological traits of the students, which influence the pedagogical process in entirety [Ibid, p. 41], hence the first factor, which we consider pivotal in proving the polyethnic Ghanaian

audience as a viable candidate-audience in partaking in the metaphorical cake of the benefits of applying the ethnomethodological approach is the fact that, the Ghanaian audience, regardless of their linguistic and intricate cultural differences, share some nationally common psychological traits and moral norms, that are worth considering in tailoring an educational model for the purpose of teaching them the Russian language. Examples of such common psychological traits include their group-mentality, communicable nature when interacting with their peers, yet passive attitude during lessons, due to the indoctrinated hierarchical mentality, which makes the average Ghanaian student shy away from speaking to the teacher, unless the latter initiates the interaction, as well as their lack of time-consciousness.

These ethnopsychological traits shared by the Ghanaian audience need to be factored in, when tailoring an ethnomethodological model that could make the Russian language learning process an effective one. For example, we recommend the active use of the technique of peer-to-peer learning, whereby the teacher could effectively implore the help of “stronger” students in explaining materials to the “weaker” ones, who are having a challenging time in comprehending the presented material. When implementing the peer-to-peer approach, we recommend that the teacher controls the quality of the explanation and assistance rendered by the “stronger” students, immediately making corrections, when necessary, to abate the further confusion of the “weaker” students.

To add, the tendency to be actively communicable when interacting with their peers could be adequately exploited by applying group-work as an approach during practical speaking lessons, where the class could be split in two groups (or more, if necessary), for example, in discussing their viewpoints on debates or some cultural moments. This common psychological trait of active group-thinking shared by Ghanaian students, is enshrined in the common moral value of unity as a vital virtue shared by Ghanaians, regardless of the ethnic group they individually belong to. As the popular Akan adage goes, *praye, so woyi baako a na ebu: wokabomu a emmu*. This adage is translated as ‘when you take out on broomstick, it breaks, but when you put them together, they do not break’. Hence, students tend to be more confident and comfortable when working in groups as compared to working individually. So, having them practice speaking and other communication skills initially in groups and subsequently individually, in our opinion, is an effective way of pulling down the psychological barrier of timidity, which if not managed adequately, could mar the effectiveness of the learning process.

Just as other Africans, Ghanaians are a musical people, because music has always been a part of the culture, being present at every event in the lives

of the people, basically accompanying every stage of one's life, from birth to death. And with folklore being a prominent part of the history of Ghanaian civilization, the element of music (songs) has been used in narrating and passing down history from a generation to another. So, Ghanaians, regardless of the ethnic group they may individually belong to, are a musical people with a prevailing auditory memory. Thus, unlike their Chinese counterparts who have prevailing visual and visual-motoric memory types [Zhao, 2007, p. 115], Ghanaian students tend to absorb information, presented rhythmically and this unique learning and memorization skill, in our opinion is also thanks to the fact that right from the kindergarten, teaching materials in the Ghanaian educational system, especially in the English language have been presented to pupils using rhymes and songs (the ABC song, the body parts song, the phonemic rhyme et cetera). Hence, we advocate for the active use of music and rhymes, where applicable, as well as tongue twisters in the Ghanaian Russian language classroom, as these would aid students in committing materials to memory, while simultaneously sharpening their Russian phonetic skills.

However, we do not negate, but rather advocate for the need to realize the didactic principle of visualization, especially in the presentation of lexical materials, most especially, typical Russian cultural realia that may be abstract and incomprehensible to the Ghanaian student without visual aids.

Furthermore, we are of the opinion that inasmuch as the polyethnic nature of the Ghanaian audience could make the application of the ethnomethodological approach to teaching the Russian language seem complicated, we would like to state that it is not exactly an inhibiting factor to the realization of the ethnomethodological approach to teaching the Russian language, but rather a factor that could be appropriately exploited in the realization of an important principle and condition of the ethnomethodological approach to teaching Russian as a foreign language, thus the condition of the need to engage in cultural dialogues, resulting in the coexistence and cooperating of various cultural traditions [Anopochkina, 2018, p. 1365]. Thus, the communication (especially speaking) skills of Ghanaian students could be adequately sharpened by having students, having listened to, or read about a particular element of the Russian culture, prepare and present short presentations on that particular cultural element through the lens of their respective cultures, either individually or in groups in the Russian language. This could result not only in the realization of the previously mentioned principle, but also develop students' analytical and critical thinking skills in the Russian language, while motivating students to be more active at lessons, as they analyze, speak, and discuss about peculiarities of their respective cultural norms. The comparative analysis of cultures,

suggested above, also facilitates overcoming “cross-cultural interference” which if not dealt with, may result in the strengthening of mental blocks that inhibit the teaching and learning process, thereby obstructing the realization of intercultural communication [Khamzaev et al., 2021, p. 5155]. Afterall, we need not forget that teaching and learning a foreign language is meant to enable the students to not just know about the foreign culture, and ‘forget’ about his native culture, but rather to be able to understand and speak about his native culture with the help of the foreign language.

Due to the complex linguistic and cultural nature of the Ghanaian educational space, we admit that the criteria of having a common native language, per the definition rendered by T.A. Krotova, could not be met. However, as a remedy, the English language, although not exactly native to the Ghanaian people, could and should be considered as that common language that intermediates the teaching and learning process of the Russian language in Ghana. We are not oblivious of the fact that the Russian language teacher would have a difficult time in identifying and dealing with all the possible linguistics interferences (from the parts of both the indigenous and English languages) in the Ghanaian Russian language classroom, and hence as a compensation, we suggest focusing on and dealing with the prevailing interferences that occur from the part of the English language, as in our opinion, that would be much easier for the teacher, than attempting to identify and deal with all the possible interferences that could occur from the part of the multiple indigenous Ghanaian languages.

By recommending the reference to the English language as the intermediary (native) language in teaching the Russian language in Ghana, we are not denying that the indigenous Ghanaian languages could also be consulted in explaining certain language materials. For example, the grammatical concept of double negation, which, when used in the English language may grammatically convey the opposite meaning, is actively present in the Russian and languages of the Kwa family (the language family to which a number of popular indigenous Ghanaian languages belong to). For example, the sentence *I **did not** call anyone*, is translated in Russian as *Я никому не звонила* (*Ya nikamu ni zvanila*), and in the Akan (Twi) language, it is translated as *M'anfr3 obiaa*. So, the Russian language teacher (who may either be a native Ghanaian or just knowledgeable in any of the Ghanaian languages that belong to the Kwa language family) could refer to the native Ghanaian language in explaining similar language materials.

To add, having clarified that referring to the English language as the intermediary language in the Ghanaian Russian language classroom does not equate to a suggestion of ignoring the indigenous Ghanaian languages' influence on Russian language acquisition, we would like to briefly point

out a few unique interferences that can be observed in the Ghanaian Russian language classroom.

Students from the Akan ethnic group (the largest Ghanaian ethnic group) for example have a peculiar phonetic problem of interchanging *r* and *l* in reading and speaking words because in the Akan language, these two letters are in free variation and hence using them interchangeably does not influence the meaning of the word nor sentence for that matter. For example, in referring to ‘a young lady’ in the Akan language, one could say either *awuraba* or *awulaba*, however, in the English and Russian languages, these letters are minimal pairs and cannot be interchanged without altering the meaning of the word, thus, making a phonetic and lexical mistake. For example, in the English language, *red* is a color, whereas *led* is the past tense form of the verb *lead*, and in the Russian language, *красный* (*krasnyi*) – ‘red’ and *классный* (*klasnyi*), which means ‘cool or awesome’ are two different words, which if interchanged could imply both a rude phonetic mistake and a break in communication.

Native Ga (the local language of the indigenes of the Greater Accra region) speakers, on the other hand tend to make the *h* sound at the beginning of words silent, thereby pronouncing *_eat* instead of *heat* for example. Hence in saying *хорошо* (*harasho*) ‘good’, or *хочу* (*hachu*) ‘want’ for example, a representative of this ethnic group has the tendency to read those words as *опошо* (*arasho*) or *очу* (*achu*) respectively, which of course is not the right pronunciation of these words, and lexically have no meaning in the Russian language.

Therefore, even though we advocate for the reference to the English language as the intermediary (native) language in teaching Russian to the poly-ethnic Ghanaian audience, and in tailoring an ethnomethodological model for this audience of students, we propose that the teacher looks out for and comments on some prevailing linguistic interferences from the part of the indigenous Ghanaian languages, as they occur.

Inasmuch as the Ghanaian people do not have a common native language, thereby making the realization of the principle of considering the native language of students – a vital methodological principle, complicated, we are of the opinion that this does not necessarily negate the perspective of applying the ethnomethodological approach to teaching the Russian language in Ghana. It is important to state that, in explaining grammatical topics, special attention should be dedicated to phenomena that differ from and or are absent in the English language, since those phenomena such as verbs of motion, declension of nouns and adjectives, differing verb forms (1 and 2 conjugations) and grammatical cases present a deal of difficulties in the Ghanaian classroom, as proven by practical experience [Dzyadyk, 2017].

However, in working on phonetic skills, keen attention, in our opinion, ought to be paid to the interferences that sneak up on the Russian language from the part of the indigenous Ghanaian languages. Moreover, although Ghana is considered as an anglophone African country, the Ghanaian English accent is different from that of originally native English language speakers such as the Americans and the British people for example, and this is because of the prevailing influence of the various indigenous Ghanaian languages on the English language.

Bearing in mind the linguistically complex nature of the Republic of Ghana, and the big class sizes, we do not expect of the Russian language teacher to know of and foresee all the possible linguistic interferences from the part of the individual native languages of the individual students and hence, the Russian language teacher is expected to be observant in identifying and dealing with the most obvious interferences and prevailing mistakes that dominate at the class level, correcting them as immediately as the available teaching condition would permit. It is important to add that, a peculiarity of the Ghanaian tertiary educational space, which is the functioning presence and participation of teaching assistants in the educational process, needs to be adequately exploited in the application of the ethnomethodological approach. The teaching assistants in comparison with their senior colleagues, thus the lecturers, work with students in smaller groups, and therefore can work better in identifying and dealing with linguistic mistakes that have an ethnically individual nature. Hence, in applying the ethnomethodological approach to teaching the Russian language in Ghana, it is important for the teachers to work actively in tandem with their teaching assistants, who work in a much closer proximity with students, and hence can much effectively individually identify and correct the prevailing linguistic mistakes of Ghanaian students.

Furthermore, in consideration of the fact that the average Ghanaian student tends to shy away from any form of direct interactions with their teachers, and those in authority, we encourage the Russian language teacher, in clarifying whether or not students comprehended the material he or she just explained, to ask open-ended questions that provoke reflective reflexes in students, such as *What was the easiest / most complicated part of today's topic?* or *What aspect of today's topic would you want me to briefly repeat?* instead of the popular format of *Do you all understand?* or *Are there any questions?.* Provoking students' reflection on the material they just studied, by asking such questions as mentioned above could motivate students to speak up more. Also, we recommend the teacher consciously encourages students to interact with him actively and directly, by reassuring them that they do not need to be shy, and that, it is normal to not understand or completely agree with the teacher. Moreso, like the representatives of the Chinese culture,

Ghanaian students, being conscious of their group and their opinion, tend to shy away from speaking up if they are not completely sure of their answers, or the accuracy of what they intend to say. Hence, we recommend the teacher actively and constantly encourages students to not fear to make mistakes in class, whereas laying the ground rule “No laughing at others’ mistakes”, thereby creating a safe and conducive atmosphere for the students to speak up, because according to the principle of activity, which is enshrined in modern cognitive psychology, the more a student actively participates in the learning process, the more successful he is at mastering the foreign language.

The official time zone of Ghana, the GMT (Greenwich Meridian Time) has acquired a new informal interpretation as the Ghana Man Time, due to the average Ghanaian’s lack of time-consciousness. And in dealing with this issue, the Russian language teacher, is recommended to not practice the liberal and democratic form of discipline as characterized by the Russian educational system, but rather, he is recommended to be strict in issuing rules and deadlines, clearly stating what he expects of his students, as this would enable students to become more disciplined as far as time-management is concerned, thus overcoming the Ghana-man-time syndrome. Moreso, the strict system needs to be extended to the checking of homework and other tasks, as the teachers’ refusal to check such tasks and give feedbacks could result in the students’ lackadaisical attitude towards their studies, which would subsequently mar the effectiveness of the entire pedagogical process.

3. Conclusion

In summary, we are not oblivious of the fact that implementing the ethnomethodological approach to teaching Russian as a foreign language in the Republic of Ghana, is characterized by a range of difficulties due to the polylingual nature of the class and big class size, thereby making the literal realization of the core principle of considering students’ native language, an almost impossible task. Regardless of the recognized difficulty, as discussed above, applying groupwork as an approach towards the realization of the other core principle of dialogues of culture, whiles working in collaboration with their respective teaching assistants, the Russian language teacher in the Republic of Ghana can effectively implement a tailored ethnomethodological approach to the teaching of the Russian language in the polycultural space of the Republic of Ghana.

Bearing in mind the complex linguistic nature of the Ghanaian educational space, we admit that structuring and implementing an ethnooriented Russian language textbook that embodies the intricacies of all the various indigenous languages is a seemingly infeasible task. However, we suggest that a teaching model that factors in the unique culture and mentality of the Ghanaian

people could be designed, applying elements of the comparative approach in teaching especially the country studies aspect of the Russian language.

Moreover, though language and culture are two intertwined phenomena, it is important to not lose sight of the fact that these two phenomena being intertwined does not necessarily imply that culture is limited to language, because culture in comparison with language, is a much wider concept. Therefore, despite the complex linguistic nature of the polyethnic Ghanaian educational space, the ethnomethodological approach to teaching the Russian language in the Republic of Ghana, can effectively be realized, taking into consideration the recommendations made above.

In a nutshell, we need to realize that the effective realization of the ethnomethodological approach to teaching Russian as a foreign language is broader than just considering the linguistic peculiarities of the group of students, but rather their psychological make-up as a group, cultural norms, and educational system, which if ignored, would defect the effective realization of the ethnomethodological approach to the teaching of Russian as a foreign language.

References

Анопочкина, 2018 – Анопочкина Р.Х. Этноориентированный подход к обучению РКИ в многонациональной группе (предвузовский этап обучения) // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2018. № 6. С. 1365–1370. [Анопочкина R.Kh. Ethno-oriented approach to teaching Russian as a foreign language in a multinational group (pre-university stage of training). *Dinamika yazykovykh i kulturnykh protsessov v sovremennoi Rossii*. 2018. No. 6. Pp. 1365–1370. (In Rus.)]

Azimov, Shchukin, 2009 – Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. [Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyi slovar metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow, 2009.]

Dzyadyk, 2017 – Dzyadyk Yu. Russian in Ghana and students' common errors. *RUDN Journal of Language Education and Transcultural Practices*. 2017. No. 1. Pp. 28-42.

Khamzaev et al., 2021 – Khamzaev S.A., Gilyazetdinov E.Z., Azizova F.S. et al. Problems of intercultural interferences in foreign language teaching. *Annals of R.S.C.B.* 2021. Vol. 25. Issue 1. Pp. 5144–5157.

Krotova, 2014 – Кротова Т.А. Способы реализации этноориентированной методики обучения русскому языку как иностранному с позиций лингвокультурной адаптации (на примере арабского контингента) // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2014. № 2. С. 22–28. [Krotova T.A. Ways to implement ethno-oriented methods of teaching Russian as a foreign language from the standpoint of linguocultural adaptation (using the example of the Arab contingent). *Russian Language Studies*. 2014. No. 2. Pp. 22–28. (In Rus.)]

Kulikova, 2019 – Куликова Е.Ю. Этнометодическая модель обучения русскому языку трудовых мигрантов из Республики Таджикистан: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. [Kulikova E.Yu. Etnometodicheskaya model obucheniya russkomu yazyku trudovykh migrantov iz Respubliki Tadjzhikistan [Ethnomethodological model of teaching the Russian language to labor migrants from the Republic of Tajikistan]. PhD dis. Moscow, 2019.]

Pugachev, 2011 – Пугачёв И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного. М., 2011. [Pugachev I.A. Etnoorientirovannaya metodika v polikul'turnom prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo [Ethnic-oriented methodology in multicultural teaching of Russian as a foreign language]. Moscow, 2011.]

Rumyantseva, Rubtsova, 2019 – Румянцева Н.М., Рубцова Д.Н. Этноориентированное обучение – важная составляющая методики преподавания русского языка как иностранного // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2019. № 1. С. 196–207. [Rumyantseva N.M., Rubtsova D.N. Ethnic-oriented learning is an important component of the methodology of teaching Russian as a foreign language. *Proceedings of Southern Federal University. Philology*. 2019. No. 1. Pp. 196–207. (In Rus.)]

Shabaaiti, Gao, 2021 – Шабайти И., Гао Л. Этноориентированное обучение в системе методики преподавания РКИ // KANT. 2021. № 2 (39). С. 441–446. [Shabaaiti I., Gao L. Ethnic-oriented training in the system of teaching methods of RFL. *KANT*. No. 2 (39). Pp. 441–446. (In Rus.)]

Sinyachkina, 2017 – Синячкина Н.Л. Изучение русского языка как иностранного: к вопросу об «этноориентированном образовании» // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 2. С. 287–293. [Sinyachkina N.L. Studying Russian as a foreign language: On the issue of “ethnic-oriented education”. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*. Vol. 14. No. 2. Pp. 287–293. (In Rus.)]

Zhao, 2007 – Чжао Ю. Учет этнопсихологических особенностей китайских учащихся в национально ориентированных тестах по русскому языку // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2007. № 1. С. 113–116. [Zhao Yu. Ethnopsychological characteristics of the Chinese students in national oriented tests of Russian. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*. 2007. No. 1. Pp. 113–116. (In Rus.)]

The article was received on 08.08.2023

Статья поступила в редакцию 08.08.2023

About the author / Сведения об авторе

Rita Tenkorang – PhD student at the Department of Russian Language and Methods of Teaching, RUDN University, Moscow, Russian Federation

Тенкоранг Рита – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2260-2446>

E-mail: rtenkorang22@gmail.com

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

Rhema. Рема

2023.4

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 29.12.2023 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».
Объем 5,6 п. л. Тираж 1000 экз.