

УДК 8:372.8  
ISSN 2500-2953

# Rhema. Рема

2.2019

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:

**Филологические науки**

- 10.01.01 – Русская литература
- 10.01.08 – Теория литературы. Текстология
- 10.02.01 – Русский язык
- 10.02.19 – Теория языка
- 10.02.20 – Сравнительно-историческое  
типологическое и сопоставительное  
языкознание
- 10.02.21 – Прикладная и математическая  
лингвистика

**Педагогические науки**

- 13.00.02 – Теория и методика обучения  
и воспитания

ПИ № ФС 77–67769  
от 17.11.2016 г.

**Адрес редакции:**

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

Сайт: [rhema-journal.com](http://rhema-journal.com)  
E-mail: [rhema.pema@gmail.com](mailto:rhema.pema@gmail.com)

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

ISSN 2500-2953

# Rhema. Pema

2.2019

**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,  
Verhnyaya  
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](mailto:rhema.pema@gmail.com)

Information on journal can be accessed via: [rhema-journal.com](http://rhema-journal.com)

## Редакционная коллегия

### *Главный редактор*

**Антон Владимирович Циммерлинг** – доктор филологических наук; научный руководитель Института современных лингвистических исследований Московского педагогического государственного университета; профессор кафедры общего языкознания и русского языка Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина; профессор кафедры компьютерной лингвистики и формальных моделей языка Московского педагогического государственного университета; ведущий научный сотрудник сектора типологии Института языкознания РАН.

### *Заместитель главного редактора*

**Екатерина Анатольевна Лютикова** – доктор филологических наук, доцент; доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова; профессор кафедры компьютерной лингвистики и формальных моделей языка Московского педагогического государственного университета.

### *Ответственный секретарь*

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

**Татьяна Михайловна Воителива** – 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 университета.

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

**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, Россия.

**Илона Кишш** – PhD (филология); главный редактор журнала «Русский квартал» Будапештского университета имени Лоранда Этвёша, Венгрия; профессор кафедры всемирной литературы Института филологии Московского педагогического государственного университета; старший научный сотрудник Института перспективных исследований Московского педагогического государственного университета.

**Алексей Александрович Корнев** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова.

**Павел Лавринец** – доктор гуманитарных наук, доцент; заведующий кафедрой русской филологии Вильнюсского университета, Литва.

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

**Сильвия Лураги** – профессор факультета гуманитарных наук, Университет Павии, Италия.

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

**Игорь Алексеевич Пильщик** – доктор филологических наук; ведущий научный сотрудник Института мировой культуры МГУ имени М.В. Ломоносова; главный редактор Фундаментальной электронной библиотеки «Русская литература и фольклор», г. Москва, Россия.

**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 МГУ 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 Владимовна Сердобольская** – кандидат филологических наук; доцент Учебно-научного центра лингвистической типологии Института лингвистики Российского государственного гуманитарного университета; заведующая лабораторией лингвистической типологии Института современных лингвистических исследований Московского педагогического государственного 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.; head of the Institute for Modern Linguistic Research, Moscow Pedagogical State University; principal research fellow at the Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences; professor at the Department of General Linguistics and Russian Language, Pushkin State Russian Language; professor at the Department of Computational Linguistics and Formal Models of Language, Moscow Pedagogical State University.

### *Deputy chief editor*

**Ekaterina A. Lyutikova** – Dr. Phil. Hab.; associate professor at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Lomonosov Moscow State University; professor at the Department of Computational Linguistics and Formal Models of Language, Moscow Pedagogical State University.

### *Executive secretary*

**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.

**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.

**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 University.

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

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

**Iлона Kiss** – PhD in Philology; chief editor of the Russian Quarter journal of Budapest Eötvös Loránd University; professor at the Department of the Worlds' Literatures, Moscow Pedagogical State University, senior fellow at the Russian Institute for Advanced Studies, Moscow Pedagogical State University.

**Alexey A. Korenev** – PhD in Pedagogy; senior lecturer at the Department of Foreign Language Teaching Theory, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University.

**Pavel Lavrinec** – PhD in Philology; associate professor, head of the Department of Russian Philology, Vilnius University, Lithuania.

**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.

**Igor A. Pilshikov** – Dr. Phil. Hab.; senior research fellow at the Institute of the World Culture, Lomonosov Moscow State University; editor-in-chief of the Fundamental digital library «Russian literature and folklore».

**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.

**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 Constantine 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; head of the Laboratory of Linguistic Typology, Institute for Modern Linguistic Research, Moscow Pedagogical State University.

**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.

**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, Russia.

## Содержание

### ФИЛОЛОГИЯ. ТЕКСТОЛОГИЯ

*А.В. Кузнецов*

О взглядах А.Н. и Б.Н. Стругацких на воспитание:  
мотив побега детей в творчестве 1960-х годов . . . . . 9

*В.П. Трыков*

Лев Николаевич Толстой в книге  
Эжена-Мельхиора де Вогиоэ  
«Русский роман» . . . . . 19

### ЛИНГВИСТИКА

*К.А. Керер*

Диагностирующая стратегия  
отечественного и американского дискурса  
телевизионной медицинской драмы . . . . . 28

*Д.С. Мухортов, Е.А. Жовнер*

Коммуникативные стратегии  
«Бык» и «Медведь» в риторике  
кандидатов в президенты США . . . . . 48

*Н.Ю. Пахмутова*

Дифференцированное маркирование объекта  
в иберо-романских языках: объяснительные модели  
в отечественной и зарубежной  
учебно-методической литературе . . . . . 61

*Я.Г. Тестелец*

Язык для книги рекордов Гиннеса:  
пятнадцать (или больше?)  
рефлексивных местоимений  
в хваршинском языке . . . . . 77

*О.Д. Черепанова*

Лингвистическое обеспечение  
фонетических тренажеров:  
предсказание произносительных ошибок  
и создание упражнений . . . . . 100

### МЕТОДИКА

*Т.А. Еришова*

Модель развития  
профессионально-коммуникативных умений  
письменной обратной связи  
преподавателей иностранных языков . . . . . 118

# Contents

## PHILOLOGY AND TEXTOLOGY

*A. Kuznetsov*

The views of Arkady and Boris Strugatsky  
on the education of the generations:  
The motive of the escape of children in the novels of 1960-ies . . . . . 9

*V. Trykov*

Lev Nikolaevich Tolstoy in the book  
“Russian novel” by E.-M. de Vogüé . . . . . 19

## LINGUISTICS

*K. Kerer*

Diagnostic strategy of Russian and American  
television medical drama discourse . . . . . 28

*D. Mukhortov, E. Zhovner*

The Bull and Bear Communicative Strategies  
in the US presidential campaign rhetoric . . . . . 48

*N. Pakhmutova*

Differential object marking  
in Ibero-Romance languages:  
Explanatory models in domestic  
and Russian educational literature . . . . . 61

*Ya.G. Testelets*

A Language for Guinness World Records:  
Fifteen (or More?) Reflexive Pronouns  
in Khwarshi . . . . . 77

*O. Cherepanova*

Linguistic support of CAPT-systems:  
Prediction of pronunciation errors  
and creation of exercises . . . . . 100

## TEACHING THEORY

*T. Ershova*

A model of developing language teachers’  
professional communicative skills  
of providing written teacher feedback . . . . . 118

DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-9-18

## А.В. Кузнецов

Московский педагогический государственный университет,  
119991 г. Москва, Российская Федерация

# О взглядах А.Н. и Б.Н. Стругацких на воспитание: мотив побега детей в творчестве 1960-х годов

Взгляды братьев Стругацких на воспитание молодежи и сюжетные особенности их произведений 1960-х гг. (прежде всего мотив побега) сопоставляются в статье с изменениями в советской системе образования во время правления Н.С. Хрущева. Результатом является утверждение о влиянии образовательно-воспитательной политики СССР на творчество Стругацких.

**Ключевые слова:** Стругацкие, школа-интернат, мотив бегства, Хрущев, «оттепель», система воспитания, научная фантастика.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Кузнецов А.В. О взглядах А.Н. и Б.Н. Стругацких на воспитание: мотив побега детей в творчестве 1960-х годов // Рема. Rhema. 2019. № 2. С. 9–18. DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-9-18.

DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-9-18

## A. Kuznetsov

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119991, Russian Federation

# The views of Arkady and Boris Strugatsky on the education of the generations: The motive of the escape of children in the novels of 1960-ies

The article focuses on the correlations between the changes in the Soviet education system under Khrushchev's rule, the brothers Strugatsky's pedagogical views, and some aspects of the plot-construction in their novels of the 1960s. Arguments are cited in favor of the influence of the USSR's education policy on the Strugatskys and the gradual development of the escape motif in their work.

**Key words:** Strugatsky, boarding school, escape, Khrushchev, "Thaw", upbringing system, science-fiction.

CITATION: Kuznetsov A. The views of Arkady and Boris Strugatsky on the education of the generations: The motive of the escape of children in the novels of 1960-ies. *Rhema*. 2019. № 2. Pp. 9–18. DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-9-18.

Воспитание будущего поколения – одна из характерных тем в творчестве А.Н. и Б.Н. Стругацких, их интерес к педагогике совпадает с повесткой дня во внутренней политике СССР. При Н.С. Хрущеве были начаты две реформы школьного образования. В рамках первой, 1954–1956 гг., было развернуто создание системы школ-интернатов [Майофис, 2016]. Реформа 1958 г. привела к созданию школ для «одаренных» детей [Сафронов, 2015, с. 205–209]. Вероятно, учебное заведение такого типа посещали писатели в Новосибирске, и учащиеся физико-математической школы стали прототипами детей в романе «Гадкие лебеди» (1967) [Неизвестные Стругацкие, 2007, с. 591–592; Стругацкие, 2013, с. 463].

Педагогическое содержание обеих реформ было выведено из идеи о возможности реального воспитания идеальных людей будущего – коммунистов, недаром педагогика В.А. Сухомлинского получает все

большую поддержку в этот период. Образовательно-воспитательная модель, ставшая целью реформ, была известна в русской литературе с начала XX в.: в романе «Красная звезда» (1908) А.А. Богданов, собеседник и оппонент В.И. Ленина и М. Горького по каприйским встречам, изобразил Дом детей на Марсе, где построено коммунистическое общество, при этом подчеркнул в детях Марса, переживающих в своем взрослении стадии развития общества, прорастание атавистических наклонностей к эгоизму и жестокости.

Объектом нашего исследования является настойчиво повторяемый Стругацкими сюжетный мотив – стремление детей уйти из социальных институтов, которые создали взрослые для их воспитания. Обобщенно эти институты представлены в их романах как школа-интернат.

Проблемы среднего образования были настолько важны в то время, что о необходимости появления школ-интернатов было заявлено Н.С. Хрущевым на XX съезде КПСС [Резолюции XX съезда..., 1956, с. 86–87], внимание к нововведению уделялось не только на страницах специализированных журналов, но и, например, в популярной газете «Комсомольская правда». Более того, с 1961 г. начался выпуск журнала «Школа-интернат».

Школы «закрытого» типа создавались государством для прививания детям любви к общественному труду [Майофис, 2016]. Данные институции рассматривались как места зарождения коммунистического общества [Там же]. Характерно, что взращивание строителя коммунизма не доверялось семье, ответственность ложилась на профессиональных педагогов, да и учеников для школ-интернатов подбирали из сирот и детей, добровольно переданных родителями.

В связи с реформами менялась и семантика слова «интернат». До революции оно означало «общежитие для воспитанников при учебном заведении» [Ефремов, 1911, с. 170], «общежитие для воспитанников к.-н. учебного заведения, в котором они пользуются полным содержанием» [Попов, 1911, с. 153]. В словаре 1939 г. уже есть второй смысл: «закрытое учебное заведение, в к-ром учащиеся и обучаются и живут, находясь под постоянным надзором воспитателей» [Петров, 1939, с. 217]. Слово «надзор», возможно, применено потому, что прежде всего закрытые заведения создавались для «трудных» детей [Гальмарини, 2015, с. 123–124]. Постепенно оно сменяется более мягким «наблюдение» [Лехин, Петров, 1947, с. 145], а в 1960-е гг. второе определение сократилось до «учебного заведения, в котором учащиеся и обучаются, и живут» [Локшина, 1966, с. 125], поскольку с 1956 г. смысл слова расширяется и охватывает не только специализированные учреждения для детей с девиациями, но и обычных.

С путем реформ совпала точка зрения Стругацких, которая впоследствии была выражена в «высокой теории воспитания» (сокращенно – ВТВ), сформулированной только в публицистике и не имеющей оформленной методической программы. Наиболее радикально о ВТВ высказался Аркадий Натанович в 1948 г.: «Вообще-то, воспитание ребенка в семье – процесс недопустимо случайный, ведь семья может оказаться какой угодно: и образцовой, и преступной, – заявлял он и ставил оппонентов в тупик своими рассуждениями. – Как направить человека по верному пути? Как выявить его главные склонности? Надо лет с пяти забирать детей от родителей, помещать в закрытые интернаты в прекрасных климатических условиях, например, в Крыму, и там замечательные педагоги пусть распределяют их на гуманитариев и технарей» [Скаландис, 2008, с. 53]. Также приведем слова Бориса Натановича, сказанные им в 2000 г.: «К 22-му веку, я надеюсь, будет создана и реализована Высокая Система Воспитания. С ее помощью профессионалы будут превращать каждого человеческого детеныша в Человека Воспитанного (нравственность на уровне инстинкта плюс представление о высшем наслаждении как об успешном творческом труде). Вот тогда, даст бог, и разорвется наконец цепь времен» [Чат с Б.Н. Стругацким..., 2000)]. Окончательным выражением сомнения авторов в способности сложившейся педагогики преобразовать мир людей к лучшему стали конфликт детей и взрослых в «Гадких лебедях» и трагическая фигура учителя в романе «Отягощенный злом» (1987). Но еще в произведениях первой половины 1960-х гг. Стругацкие пытались соотнести стремительный научно-технический прогресс и педагогику как науку с практикой, в том числе в концепции ВТВ.

Выбор произведений «Попытка к бегству» (1961), «Трудно быть богом» (1963), «Полдень, XXII век» (1962–1967) обусловлен, с одной стороны, завершенностью творческого периода, а с другой – последовательным развертыванием мысли о бегстве молодого поколения. К тому времени стала крылатой строка «У времени в плену», сложенная Б.Л. Пастернаком, из стихотворения «Ночь» (1956). В 1970–1980-е гг. Стругацкие перейдут к сюжету прямого столкновения «отцов и детей», а в 1960-е фантастов интересовали сами юные герои, которые руководствуются идеалами отцов, но выбирают в жизни свою дорогу. Характерна оценка литературоведа и критика М.Ф. Амузина, одного из исследователей творчества Стругацких: средневековое королевство из «Трудно быть богом» – «не более чем воображаемая реальность, сотканная из детской игры, детской мечты об ином, запредельном» [Амусин, 2000, с. 211]. Варианты последствий игры для «детей» и выражены в мотиве бегства. Заметим, что статья М.Ф. Амузина опубликована в журнале

«Звезда», членом редколлегии которого был в тот момент Б.Н. Стругацкий; полагаем, что позиция критика находилась в согласии со взглядами автора.

Впервые мотив бегства прозвучал в главе «Злоумышленники» из «Полдня, XXII век», где четыре талантливых школьника решают сбежать из интерната и затем пробраться на ракету, летящую на Венеру (подчеркнем, на планету богини любви). Заметим, что для отвлечения юных «злоумышленников» от грандиозных задач освоения далеких миров их внимание перенесено учителем на вопросы земные, якобы более мелкие и безопасные. На блуждающие огни, что, по народным поверьям, встают над болотами и могилами. Но их тайна гораздо сложнее и опаснее практических, разрешимых трудностей космических экспедиций. Опасность кроется в метафизической сущности огней. Сравним со знаменитым стихотворением О.Э. Мандельштама «На страшной высоте блуждающий огонь...» (1918), где «Петрополь умирает, т.е. превращается в Некрополь» [Тарановский, 2000, с. 338]; при этом Мандельштам создает образ, зерно которого, возможно, есть реалья и вместе с тем символ – золотой кораблик на шпигеле Адмиралтейства. Блуждающий огонь напоминает звездолет: *Чудовищный корабль на страшной высоте / Несется, расправляя крылья* [Мандельштам, 1928, с. 120]. Блуждающие огни, как и мандельштамовская *прозрачная звезда*, – символ смерти. Тем самым метафизическая опасность, не подступая вплотную к героям, задана на горизонте их действий.

Второй раз тот же мотив возникает в «оттепельной» повести «Попытка к бегству», начинаясь с заголовка. Здесь мотив звучит трагически: главные герои, едва покинув корабль на неисследованной планете, находят тела пятерых мальчиков. И первое объяснение довольно просто: *Кто-нибудь собирался лететь, оставил звездолет перед домом, они ночью забрались и стартовали. <...> А здесь вылезли и заблудились. Ударил мороз. Вот и все* [ПСС, т. 6, с. 35]. Авторы договаривают, что могло случиться с четверкой школьников из «Полдня, XXII век». Приключение как таковое, с неочевидной целью *поиграть в Румату-искателя* [Там же], влечет за собой беду-наказание.

Иной вариант представлен в «Трудно быть богом» – романе, являющемся рубежом между этапами творчества бр. Стругацких. Здесь бегство приводит героев к выбору, а неверное решение разрешается личностной катастрофой.

Мотив представлен в прологе, который изначально был самостоятельным рассказом «Дорожный знак» (1962) [Неизвестные Стругацкие, 2008, с. 575]. Трое ребят сбегают из интерната с неким замыслом, для которого каждый выбрал свое оружие. Характерно, что в полном

соответствии с идеей школ-интернатов выпускать детей с набором профессиональных навыков [Майофис, 2016] Антон и Анка имеют ремесленные навыки и используют самодельное оружие, и только Пашка «был ленив и неспособен к столярному ремеслу» [ПСС, т. 7, с. 111]. Природный пейзаж тем более естественен, что открывать школы-интернаты планировалось в сельской местности, вдали от городов, глуши [Майофис, 2016]. В «Полдне...» рядом со школой-интернатом располагается парк в четыре сотни гектаров [ПСС, т. 11, с. 78].

Из рассказа «Дорожный знак» Румата-Освободитель, роль которого в чужой цивилизации играет Антон, переходит в роман и трансформируется в Гексу Ируканского [Неизвестные Стругацкие, с. 576]. В итоге сюжет ролевой игры ребят охватывает практически всю первую часть «Трудно быть богом». Единым правилом для нее является высказывание Павла: *В игре нужен элемент риска* [ПСС, т. 7, с. 117]. И если в самом начале Анка лишь содрала с пальца кожу при вытаскивании ребятами лодки на сушу [Там же, с. 112], то при своем развитии риск достигает возможности убить друга (игра в Вильгельма Телля). Таким образом, побег детей из интерната вновь представлен опасным, грозящим гибелью вдали от сверхразвитой гуманистической цивилизации XXII в. – цивилизации взрослых.

В финале пролога описаны последствия затеи беглецов, представленные в виде метафоры выбора пути. Учитывая сказанные в конце романа слова Павла: *Шоссе было анизотропное, как история. Назад идти нельзя. А он [Антон – А.К.] пошел. И наткнулся на прикованный скелет* [Там же, с. 261], – надо полагать, что этот путь не только жизненный, но и исторический, и символический. Движение назад, в прошлое таит опасность, и бытийную (жизнь/смерть), и духовную, метафизическую.

Выбор пути в данном случае также связан с определением своей идеологической позиции. К этому выводу нас приводит изучение мотива шоссе в творчестве Стругацких.

Странные дороги, созданные по технологии будущего, изображены также в других произведениях братьев-фантастов. Так, один из центральных образов «Попытки к бегству» – это шоссе Странников на неисследованной планете, по которому *как и вчера, как и сто лет назад, бесшумно, ровными рядами шли машины. Из дыма выходили и уходили в дым. И так могло быть вечно* [ПСС, т. 6, с. 92]. К однозначному пониманию образа приводят слова Саула после безуспешных попыток прервать движение машин: *История <...>. Ничего нельзя остановить* [Там же, с. 93]. Иными словами, перед нами более ранний по сравнению с «Трудно быть богом» образ неумолимого в своем единстве исторического пути. И пусть будущее человечества, как представляется авторам,

прекрасно, но действительность неисследованной планеты ужасна, происходящее на ней невозможно поправить в обозримый срок.

В «Полдне...» образ совершенно иной: *Женя рассказывал об этих дорогах неправдоподобные вещи. Он говорил, будто дороги эти не потребляют энергии и не боятся времени; будучи разрушенными, восстанавливаются сами; легко взбираются на горы и перебрасываются мостами через пропасти. По словам Жени, эти дороги будут существовать и двигаться вечно, до тех пор, пока светит Солнце и цел земной шар. И еще Женя говорил, что самодвижущиеся дороги – это, собственно, не дороги, а поток чего-то среднего между живым и неживым. Четвертое царство* [ПСС, т. 11, с. 54]. Исходя из научных идей первой половины XX в., четвертое царство есть четвертая форма биогенной миграции химических элементов, которая, в том числе, связана с «изменением химических комбинаций, созданных гением человека» [Вернадский, 1940, с. 138–140].

По мнению С.В. Поттса, «фактически, можно рассматривать самодвижущуюся дорогу, с ее неторопливым, но определенным движением вперед, как метафору марксизма-ленинизма и, шире, человеческого прогресса» [Поттс, 2009]. По нашему мнению, анизотропное шоссе тоже идеологически обусловлено. В середине 1920-х гг., когда началось соотношение научных и философских идей с концепцией марксизма-ленинизма, С.Ю. Семковский пишет работу «Диалектический материализм и принцип относительности», в которой, среди прочего, постулирует разницу взглядов И. Канта и А. Эйнштейна через понятия изотропии и анизотропии с целью подчеркнуть, что «их точки зрения отличаются как раз тем и ровно настолько, чем и насколько отличаются друг от друга идеализм и материализм» [Семковский, 1926, с. 111]. Анизотропная концепция пространства и времени в его соотношении соответствует материалистической картине мира.

Таким образом, в романе «Трудно быть богом» выбор Антоном пути по анизотропному шоссе – это судьбоносное определение им своего места в истории, своих идеологических взглядов. Поскольку анизотропия сама по себе не влияет на выбор пути вдоль шоссе, то герой при этом решении действует в согласии с материалистическими взглядами. Но шагая назад, он поступается идеей прогресса, вступает в противоречие со своей задачей идти в будущее, которая закреплялась за советской молодежью. Это противоречие подготавливает основной конфликт романа с враждебной, как бы инфицирующей Антона средой<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Похожим образом действуют герои романа Г. Уэллса «Люди как боги»: попав из Англии 1920-х гг. в более развитый мир Утопии, они заражают окружающих теми болезнями, которые принесли с собой, желая взять этот мир под контроль.

Мотив побега детей в творчестве Стругацких всегда сопряжен с мотивами беды, смертельной опасности. В образах молодых героев выражены актуальные для 1950–1960-х гг. проблемы образования в их проекции на утопию будущего.

#### Библиографический список / References

Амусин, 2000 – Амусин М. Стругацкие и фантастика текста // Звезда. 2000. № 7. С. 208–216. [Amusin M. Strugatsky and the fiction of the text. *Zvezda*. 2000. № 7. Pp. 208–216.]

Вернадский, 1940 – Вернадский В. И. Эволюция видов и живое вещество // Биогеохимические очерки. 1922–1932 гг. М., 1940. С. 135–147. [Vernadskiy V.I. Evolution of species and the living matter. *Biogeokhimicheskie ocherki. 1922–1932 gg.* Moscow, 1940. Pp. 135–147.]

Гальмарини, 2015 – Гальмарини М.К. Морально дефективный, преступник или психический больной? Детские поведенческие девиации и советские дисциплинирующие практики: 1935–1957 // Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е) / Ред. и сост. И. Кукулин, М. Майофис, П. Сафронов. М., 2015. С. 107–152. [Galmarini M.K. Morally defective, criminal or mentally ill? Child behavioral deviations and Soviet correctional practices. *Ostrova utopii: pedagogicheskoe i sotsial'noe proektirovanie poslevoennoy shkoly (1940–1980-e)*. I. Kukulin, M. Mayofis, P. Safronov (eds.). Moscow, 2015. Pp. 107–152.]

Ефремов, 1911 – Ефремов Е. Новый полный словарь иностранных слов, вошедших в русский язык с указанием происхождения их, ударений, отраслей знания и с расширенной энциклопедической частью / Сост. по рус. и иностр. источникам Е. Ефремов; Под ред. проф. И.А. Бодуэна-де-Куртене. М., 1911. [Efremov E. Novyy polnyy slovar' inostrannykh slov, voshedshikh v russkiy yazyk s ukazaniem proiskhozhdeniya ikh, udareniy, otrasley znaniya i s rasshirennoy entsiklopedicheskoy chast'yu [New full dictionary of foreign words, included in the Russian language with its origin, emphasis, branch of knowledge and with extended encyclopedic part.]. Ja.N. Baudouin de Courtenay (eds.). Moscow, 1911.]

Лехин, Петров, 1947 – Краткий словарь иностранных слов: Около 6000 слов / Под общ. ред. И.В. Лехина и проф. Ф.Н. Петрова. 4-е изд. М., 1947. [Kratkiy slovar' inostrannykh slov: Okolo 6000 slov [Concise dictionary of foreign words: About 6000 words]. I.V. Lekhin, F.N. Petrov (eds.). 4 ed. Moscow, 1947.]

Майофис, 2016 – Майофис М. Пансионы трудовых резервов: формирование системы школ-интернатов в 1954–1964 годах // Новое литературное обозрение. 2016. № 6. URL: [https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe\\_literaturnoe\\_obozrenie/142\\_nlo\\_6\\_2016\\_spetsialnyy\\_vypusk\\_t\\_2\\_rabstvo/article/12337/](https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/142_nlo_6_2016_spetsialnyy_vypusk_t_2_rabstvo/article/12337/) (дата обращения: 24.10.2018). [Mayofis M. Boarding houses of labour reserves: The formation of system of boarding school. *Novoe Literaturnoe Obozrenie*. 2016. № 4. URL: [https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe\\_literaturnoe\\_obozrenie/142\\_nlo\\_6\\_2016\\_spetsialnyy\\_vypusk\\_t\\_2\\_rabstvo/article/12337/](https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/142_nlo_6_2016_spetsialnyy_vypusk_t_2_rabstvo/article/12337/)]

Мандельштам, 1928 – Мандельштам О.Э. Стихотворения. М.; Л., 1928. [Mandel'shtam O.E. Stikhotvoreniya [Poems]. Moscow, Leningrad, 1928.]

Неизвестные Стругацкие, 2007 – Неизвестные Стругацкие. От «Страны багровых туч» до «Трудно быть богом»: черновики, рукописи, варианты / Сост. С.П. Бондаренко, В.М. Курильский. Донецк, 2007. [Neizvestnyye Strugatskije. Ot «Strany bagrovykh tuch» do «Trudno byt' bogom»: chernoviki, rukopisi, varyanty [Unknown Strugatsky. From “The Land of Crimson Clouds” to “Hard to be a God”]. S.P. Bondarenko, V.M. Kuril'skiy (eds.). Donetsk, 2007.]

Неизвестные Стругацкие, 2008 – Неизвестные Стругацкие: Письма. Рабочие дневники, 1963–1966 гг. / Сост. С. Бондаренко, В. Курильский. М.; Донецк, 2009. [Neizvestnyye Strugatskije: Pis'ma. Rabochie dnevniki, 1963–1966 gg. [Unknown Strugatsky: Letters. Working diaries. 1963–1966]. S. Bondarenko, V. Kuril'skiy (eds.). Moscow; Donetsk, 2009.]

Петров, 1939 – Словарь иностранных слов / Сост. бригадой под общим руководством гл. ред. Ф.Н. Петрова; С прил. таблиц и грамматики, сост. проф. Н.В. Юшмановым. М., 1939. [Slovar' inostrannykh slov [Dictionary of foreign words]. F.N. Petrov (ed.). Moscow, 1939.]

Попов, 1911 – Попов М. Словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке. М., 1911. [Popov M. Slovar' inostrannykh slov, voshedshikh v upotreblenie v russkom yazyke [Dictionary of foreign words, included in the Russian language]. Moscow, 1911.]

Поттс, 2009 – Поттс С.В. Второе нашествие марксиан: Беллетристика братьев Стругацких / Пер. А. Кузнецовой. URL: [http://fan.lib.ru/a/ashkinazi\\_1\\_a/text\\_2150.shtml](http://fan.lib.ru/a/ashkinazi_1_a/text_2150.shtml) (дата обращения: 24.10.2018). [Potts S.W. Vtoroe nashestvie marksian: Belletristika brat'ev Strugatskikh [The Second Marxian Invasion: The Fiction of the Strugatsky Brothers]. URL: [http://fan.lib.ru/a/ashkinazi\\_1\\_a/text\\_2150.shtml](http://fan.lib.ru/a/ashkinazi_1_a/text_2150.shtml)]

Резолюции XX съезда, 1956 – Резолюции XX съезда Коммунистической партии Советского Союза. М., 1956. [Rezolyutsii XX s'ezda Kommunisticheskoy partii Sovetskogo Soyuza [Resolutions of the XXth Congress of the Communist party of the Sovien Union]. Moscow, 1956.]

Сафронов, 2015 – Сафронов П. Идея политехнизации в отечественной школьной политике: подготовка реформы 1958 года и кризис эгалитарной идеологии // Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е) / Ред. и сост. И. Кукулин, М. Майофис, П. Сафронов. М., 2015. С. 193–213. [Safronov P. The Idea of polytechnics at the natoinal shool policy: preparing of the reform 1958 and the crisis of egalitarian ideology. *Ostrova utopii: pedagogicheskoe i sotsial'noe proektirovanie poslevoennoy shkoly (1940–1980-e)*. I. Kukulin, M. Mayofis, P. Safronov (eds.). Moscow, 2015. Pp. 193–213.]

Семковский, 1926 – Семковский С.Ю. Диалектический материализм и принцип относительности. М.; Л., 1926. [Semkovskiy S.Yu. Dialekticheskiy materializm i printsip otноситel'nosti [Dialectical materialism and the principle of relativity]. Moscow; Leningrad, 1926.]

Стругацкие..., 2013 – Стругацкие. Материалы к исследованию: письма, рабочие дневники, 1967–1971 / Сост.: С. Бондаренко, В. Курильский. Волгоград, 2013. [Strugatskije. Materialy k issledovaniyu: pis'ma, rabochie dnevniki, 1967–1971 [Strugatsky. Materials for research: letters, working diaries.]. S. Bondarenko, V. Kuril'skiy (eds.). Volgograd, 2013.]

ПСС – Стругацкие А.Н. и Б.Н. Полн. собр. соч.: в 33 т. / Сост.: С. Бондаренко и др. СПб., 2017–2018. [Strugatsky brothers. Full composition of writings: In 33 volumes. S. Bondarenko et al. (eds.). St. Petersburg, 2017–2018.]

Тарановский, 2000 – Тарановский К.Ф. Зеленые звезды и поющие воды в лирике Блока // К.Ф. Тарановский. О поэзии и поэтике. М., 2000. С. 330–342. [Taranovskiy K.F. Green stars and singing waters in Blok' poems. *K.F. Taranovskiy. O poezii i poetike*. Moscow, 2000. Pp. 330–342.]

Чат..., 2000 – Чат с Б.Н. Стругацким на сайте «Компьютеры». 01.12.2000. URL: <http://www.rusf.ru/abs/chat03.htm/> (дата обращения: 24.10.2018). [Chat s B.N. Strugatskim na sayte “Komp'yuterry” [Chat with Boris Strugatsky at the website “Computerra”]. 01.12.2000. URL: <http://www.rusf.ru/abs/chat03.htm/>]

Статья поступила в редакцию 13.12.2018

The article was received on 13.12.2018

Сведения об авторе / About the author

**Кузнецов Александр Викторович** – магистрант кафедры русской классической литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

**Alexander V. Kuznetsov** – master's student of the Department of Russian Classical Literature of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: [kuzsasha110@yandex.ru](mailto:kuzsasha110@yandex.ru)

DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-19-27

## В.П. Трыков

Московский педагогический государственный университет,  
119991 г. Москва, Российская Федерация

### Лев Николаевич Толстой в книге Эжена-Мельхиора де Вогюэ «Русский роман»

В статье рассматривается проблема рецепции фигуры Л.Н. Толстого французским литератором Э.-М. де Вогюэ (1848–1910), книга которого «Русский роман» (“Le roman russe”) (1886) никогда полностью не была переведена на русский язык. Показано влияние «неомистицизма» Вогюэ и его трактовки культурной ситуации в Европе конца XIX в. на интерпретацию личности и творчества великого русского писателя, раскрыта неоднозначность и противоречивость той оценки, которую Вогюэ дает мировоззрению Толстого.

**Ключевые слова:** рецепция, «католическое возрождение», позитивизм, натурализм, переводы, «мистицизм», Л.Н. Толстой, Э.-М. де Вогюэ.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Трыков В.П. Лев Николаевич Толстой в книге Эжена-Мельхиора де Вогюэ «Русский роман» // Рема. Rhema. 2019. № 2. С. 19–27.  
DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-19-27.

DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-19-27

## V. Trykov

Moscow Pedagogical State University  
Moscow, 119991, Russian Federation

### Lev Nikolaevich Tolstoy in the book “Russian novel” by E.-M. de Vogüé

The article describes a problem of the reception of the shape of Leo Tolstoy by the French writer E.-M. de Vogüé (1848–1910), whose book “Russian Novel” (“Le roman russe”) (1886) never fully been translated into the Russian language,

the influence of “neomisticism” and his interpretation of cultural situation in Europe at the end of the 19th century on the interpretation of the personality and creativity of the great Russian writer, revealed the ambiguity and contradictoriness of the assessment, which gives Vogüé to Tolstoy's worldview.

**Key words:** reception, “Catholic revival”, positivism, naturalism, translations, “mysticism”, E.-M. de Vogüé, Lev Tolstoy .

CITATION: Trykov V. Lev Nikolaevich Tolstoy in the book “Russian novel” by E.-M. de Vogüé. *Rhema*. 2019. № 2. Pp. 19–27. DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-19-27.

Событием в культурной жизни Франции конца XIX в. стал выход в свет книги французского литератора и дипломата Эжена-Мельхиора де Вогюэ (1848–1910) «Русский роман» (1886). В 1913 г. появился перевод книги на английский язык. К этому времени во Франции она выдержала одиннадцать изданий. П.Д. Боборыкин свою статью-некролог памяти Вогюэ, опубликованную в журнале «Новое слово» в 1910 г., озаглавил «Глашатай русского романа» [Боборыкин, 1910, с. 41]. Под таким же названием почти семьдесят лет спустя, в 1989 г., во Франции прошла научная конференция, посвященная творчеству Вогюэ. Один из ее участников Ефим Эткинд так оценивал роль Вогюэ в ознакомлении французской публики с русской литературой: «Книга “Русский роман” открыла французской публике целый литературный континент; что касается восприятия России, то она сыграла такую же роль, какую в 1810 году сыграла книга Жермены де Сталь “О Германии”. Но и спустя семьдесят пять лет французы открывают для себя Россию благодаря книге Вогюэ» [Etkind, 1989, с. 105]. «Русский роман» будет иметь огромный успех и станет, по мнению Ж.-И. Тадье, чем-то вроде нового «Гения христианства» [Tadié, 1970, p. 129].

Сравнение книги Вогюэ с творением Шатобриана не случайно. Подобно тому как Шатобриан в начале XIX в. пропел гимн христианству как великой религии, преобразившей Европу, Вогюэ в конце этого столетия станет одним из тех, кто стоял у истоков так называемого «католического возрождения» во Франции. Зачинатели этого движения, одним из которых был Вогюэ, полагали, что возрождение живой веры, почти угасшей в сердцах европейцев под влиянием современных доктрин (в частности, позитивизма, сциентизма и эстетизма), – необходимое условие для преодоления духовного кризиса, охватившего Европу. Французский исследователь Жан Кальве, автор книги «Католическое возрождение в современной литературе» (1927) называет Вогюэ одним из двух наиболее влиятельных родоначальников «католического

возрождения», чья «критика современной жизни и нравов вдохновлялась самым чистым и искренним христианством» [Calvet, 1927, p. 136]. Представителей «католического возрождения» объединяла и общность эстетических взглядов. Они считали, что «литературное произведение должно быть не искусственной конструкцией, в основе которой – евангельская риторика, но спонтанным выражением христианской души» [Там же, p. 17].

Книга Вогюэ о русском романе стала важным аргументом в споре с позитивизмом и натурализмом. Задача, которую ставил перед собой Вогюэ, выходила за рамки чисто эстетической полемики с натурализмом. Это был манифест нового сознания, ориентирующегося на возрождение традиционных христианских ценностей, отодвинутых эпохой позитивизма на второй план.

«Русский роман» была первой во Франции книгой о русской литературе, признававшей не только ее оригинальность, но кое в чем и превосходство над французской литературой. В ситуации, когда огромным успехом во Франции пользовался натуралистический роман, а Э. Золя был самым издаваемым французским писателем, Вогюэ предложил Франции в качестве образца современный русский роман.

В русском романе Вогюэ оценил то, чего, с его точки зрения, не доставало роману натуралистическому, – христианский дух сострадания и любви к человеку. Он отмечал, что «человеколюбие (“charité”) более или менее выраженное у Тургенева и Толстого, становится безудержным у Достоевского, превращаясь в болезненную страсть» [Vogüé, 1886, p. XLV].

Виконт де Вогюэ происходил из обедневшей легитимистской семьи. Прибыл в Россию в 1877 г. в качестве секретаря французского посольства с целью подготовки русско-французского альянса. Прожил в России семь лет, женился на русской. Вскоре после возвращения во Францию оставил дипломатическую службу и посвятил себя литературе. Автор романов, пьес, в том числе на русскую тему. Член Французской академии с 1888 г.

Вогюэ не был первооткрывателем Толстого во Франции. Здесь несомненно приоритет принадлежал русским переводчикам-эмигрантам. Первые переводы произведений Л.Н. Толстого появились во Франции еще в середине 1860-х гг. – это были отрывки из «Детства. Отрочества. Юности». Однако настоящий бум пришелся на середину 1880-х гг. В 1885 г. в известном парижском издательстве «Ашетт» вышли «Война и мир» и «Анна Каренина». Заслуга ознакомления французских читателей с самым известным романом Толстого «Война и мир» принадлежала княгине Ирен Паскевич (урожд. Воронцова-Дашкова), ставшей

первой переводчицей романа. Впервые ее перевод романа был опубликован в 1879 г. в Санкт-Петербурге в трех томах. Это издание продавалось в Париже в издательстве «Ашетт». На обороте титула вместо имени переводчицы значился псевдоним “une Russe” («Русская»). Впоследствии Паскевич перевела «Анну Каренину», «Семейное счастье». Ирен Паскевич была одной из самых богатых дам высшего света, прожила долгую жизнь, в старости ослепла, поселилась в скромном жилище в окрестностях роскошного замка, принадлежавшего некогда роду Паскевичей. Умерла в совершенной нищете в 1922 г.

Огромный вклад в популяризацию творчества Толстого во Франции внес переводчик И.Д. Гальперин-Каминский (1858–1936). Он родился в России, завершал образование во Франции и получил французское гражданство в 1890 г. Переводил на русский язык Золя, Доде, Дюма-сына. В 1886 г. вышел сборник «Смерть» с предисловием Гальперина-Каминского, куда вошли рассказ «Три смерти», повесть «Смерть Ивана Ильича» и отрывки из романов «Война и мир» и «Анна Каренина». Эти отрывки были названы переводчиком «Смерть лошади», «Смерть на поле боя», «Смерть князя Андрея», «Смерть Николая Левина». Впоследствии на протяжении всей жизни И.Д. Гальперин-Каминский работал над переводами произведений Толстого на французский язык. В конце жизни поселился недалеко от Парижа, в Кламаре. Его скромное жилище с огромной библиотекой украшали два бюста Л.Н. Толстого.

В 1887 г. вышел сборник «Сцены из русской жизни» с коротким очерком о жизни и творчестве Толстого, написанным Гальпериным-Каминским, и отрывками из «Севастопольских рассказов». В 1888 г. парижский Свободный театр Антуана ставит «Власть тьмы».

Л.Н. Толстой стал входить в фавор у французов незадолго до кончины И.С. Тургенева. Немало для этого сделал сам И.С. Тургенев. В 1880 г. он послал Флоберу перевод на французский «Войны и мира», сделанный Ирен Паскевич и к тому времени опубликованный в России (1879 г.). Флобер познакомился с романом Толстого в первые дни последнего года своей жизни. Показательно, как менялась реакция Флобера на толстовский роман. В письме от 28 декабря 1879 г. Флобер расхваливает семгу, которую ему посылкой прислал Тургенев, и небрежно замечает, «что касается романа Толстого, пусть его доставят моей племяннице», которая должна была передать роман Флоберу [Флобер, 1984, с. 251]. В ответном письме Тургеневу от 30 декабря 1879 г. Флобер пишет, что три тома «Войны и мира» его пугают при его занятости работой, но обещает за них взяться [Там же, с. 252]. В письме Тургеневу от 21 января 1880 г. читаем: «Спасибо, что заставили меня прочитать роман Толстого. Это первоклассно. Какой живописец и какой психолог!

Первые два тома – *грандиозны*; но третий – ужасный спад. Он повторяется, мудрствует. Словом, уже начинаешь видеть самого этого господина, автора, русского, а до тех пор были только Природа и Человечество. Мне кажется, порой в нем есть нечто шекспировское. Читал и временами вскрикивал от восторга, а ведь читать пришлось долго. Расскажите мне об *авторе*. Это первая его книга? Во всяком случае, карты у него *козырные*. Да, это очень сильно, очень» [Флобер, 1984, с. 253–254]. Это было своего рода благословение, которое уже стоящий на краю могилы великий француз дал русскому гению.

Таким образом, читающая Франция и до книги Вогюэ уже познакомилась со многим произведениями Толстого. Однако как преемника И.С. Тургенева на русском литературном престоле Толстого стали воспринимать после появления книги Вогюэ. В конце 1880-х – начале 1990-х гг. Толстой затмил всех русских писателей в сознании французов. Он был безусловным лидером среди русских писателей по числу переводов и изданий во Франции на рубеже XIX–XX вв. Были изданы не только все его романы, многие повести и пьесы, но и публицистика, «Исповедь», религиозно-философские произведения. Однако публикация полного собрания сочинений Л.Н. Толстого на французском языке, начавшаяся в 1902 г., в 1913 г. была прервана, т.к. издатель был недоволен качеством переводов.

Толстой привлек французов не только как большой художник, но и как мыслитель, как человек, обладавший большим моральным авторитетом. Толстовская идея нравственного совершенствования нашла отклик у многих французских литераторов и читателей эпохи декаданса. Р. Роллан писал в «Жизни Толстого» (1911): «Толстой – великая русская душа, светоч, воссиявший на земле сто лет назад, – озарил юность моего поколения. В душных сумерках угасавшего столетия он стал для нас путеводной звездой; к нему устремлялись наши юные сердца; он был нашим прибежищем. Вместе со всеми – а таких много во Франции, для кого он был больше, чем любимым художником, для кого он был другом, лучшим, а то и единственным, настоящим другом среди всех мастеров европейского искусства, – я хочу воздать его священной памяти дань признательности и любви» [Роллан, 1954, т. 2, с. 219].

В «Русском романе» глава о Толстом заключительная и насчитывает семьдесят страниц. Примерно такого же объема только главы о Тургеневе и Достоевском, остальные – существенно меньше. Следовательно, эти три фигуры – в центре внимания автора. Точное название главы – «Нигилизм и мистицизм. Толстой». То есть Вогюэ рассматривает фигуру Толстого в контексте того, что французский литератор считал двумя важнейшими характеристиками русской души. Для Вогюэ, католика

и неомистика, представителя «католического возрождения», быть нигилистом – значит быть лишенным всякой веры. Вогюэ, конструируя образ Толстого, описывает духовную эволюцию Толстого как движение от того, что он называет «пантеизмом», «пессимизмом», «нигилизмом» (для Вогюэ это явления взаимосвязанные) раннего Толстого к «мистицизму» зрелого и позднего Толстого. В трактовке Вогюэ Толстой на определенном этапе разуверился в возможностях человеческого разума и «был очарован мистицизмом» [Vogüé, 1886, p. 283].

«Мистицизм» Вогюэ считал «существенным элементом русской души» [Там же, p. 30]. «Мистицизм», в трактовке Вогюэ, – особая душевная настроенность, когда чувство, интуиция, воображение, вера превалируют над разумом. Одновременно это и утверждение доминирующего положения иррационального начала в системе ценностей, и признание чего-то, что выше отдельной личности, некоего условного Бога. Русским свойственен «вкус к абсолютному» (“le goût de l’absolu”), утраченный, как полагал Вогюэ, Западной Европой под воздействием просветительской идеологии с ее культом Разума и самоопределяющейся личности [Там же, p. XIX].

«Мистицизм», по Вогюэ, – исконная и непреходящая особенность «русской души». Нигилизм – ее преходящее состояние, современная и временная болезнь. Толстой интересуется Вогюэ не только как художник, запечатлевший вечное, непреходящее в «русской душе», но и как тонкий аналитик «Новой России», не внемлющей больше призывам Европы к умеренности и рациональности, отдавшей разрушительным крайностям нигилизма. Однако и сама Европа в состоянии кризиса. Русские с их всегдашней склонностью к крайностям лишь отчетливее выразили в нигилизме общий дух эпохи *fin de siècle*, а Толстой лучше всех уловил и передал эти колебания европейской чувствительности, как они проявились в «русской душе». Исходя из сказанного, становится понятным утверждение Вогюэ, что «наш век не породил ничего более интересного, чем произведения Толстого» [Там же, p. 281].

Однако Толстой интересуется Вогюэ не только как «социальный психолог», схвативший существенные сдвиги как в русском, так в европейском сознании рубежа веков, но и как великий художник. «Наш век не породил ничего более значительного в отношении литературных достоинств, чем произведения Толстого», – продолжает Вогюэ [Там же].

В чем же Вогюэ видит величие Толстого-художника? Прежде всего, в удивительном впечатлении правдивости, которое производят его произведения. Этот эффект правдивости – результат писательской техники Толстого. В отличие от Стендаля или Флобера, Толстой не очень

заботился о музыкальности фразы и отточенности формы, считает Вогюэ. Сильная сторона русского гения – умение создать эффект сложности. Что под этим понимает Вогюэ? Во-первых, сложность предмета изображения: в отличие от французских реалистов, Толстой изучал “*les âmes difficiles*” («сложные души»). Во-вторых, эффект сложности создается тончайшим психологическим анализом. В третьих, у Толстого «все связано со всем». Он видит и изображает явления не изолированно, а в сложных взаимосвязях. Он помещает своего героя в разные среды и показывает, как он нравственно и психологически меняется под влиянием той или иной среды. Эта сложность, в понимании Вогюэ, коррелирует и отражение сложности и непредсказуемости «русской души». Давая разбор системы образов «Войны и мира», Вогюэ акцентирует внимание на двух героях: Андрее Болконском и Пьере Безухове, т.к., с его точки зрения, «Толстой отразил в них две стороны своей души и “русской души” в целом, все мысли и противоречия, которые ее терзают» [Vogüé, 1886, p. 307]. Андрей трактуется как воплощение толстовского (и шире русского) нигилизма, а Пьер – «мистицизма», готовности к самопожертвованию ради Абсолюта.

Один из приемов, которые использует Вогюэ, – описание реакции французского читателя на роман Толстого: сначала растерянность от множества персонажей, сюжетных линий, затем некая усталость, почти скука, а затем неожиданная вовлеченность в сложный и многообразный толстовский мир, с которым в финале романа читателю уже жаль расставаться, поскольку автору удалось добиться эффекта правдивости и заставить читателя сжиться, сродниться с судьбами своих героев.

Вогюэ знал о высокой оценке «Войны и мира», высказанной Флобером Тургеневу. Вогюэ упоминает о восклицании Флобера «Но это же Шекспир!». В некотором отношении оценка, которую Вогюэ дает Толстому, сходна с флюберовской. Вогюэ пишет: «Этот писатель, когда он хочет быть только романистом, несомненно, один из величайших художников, свидетельствующих о нашем столетии» [Там же, p. 281]. В этой фразе примечательна оговорка: «когда он хочет быть только романистом». Вогюэ, как и Флобер, высоко оценивая литературное мастерство Толстого, вместе с тем скептически относится к некоторым аспектам толстовского мировоззрения. Как Флобера не убедили историко-философские рассуждения Толстого в третьем томе «Войны и мира», так и Вогюэ оставили равнодушным «опрошенчество» Толстого. Призыв Толстого к естественной жизни в труде на лоне природы Вогюэ оценивает как наивную веру в возможность вернуть человечество

к естественному и безгреховному состоянию. «Толстой увидел только один лик Бога – лик справедливости. Он забыл о другой его ипостаси – стремлении к совершенствованию» [Vogüé, 1886, p. 337]. Вряд ли этот упрек справедлив по отношению к писателю, который всю жизнь стремился к самосовершенствованию и был одержим одной идеей – «как стать вполне хорошим», как и в своем творчестве напряженно размышлял над путями совершенствования общества. Однако пути эти виделись Толстому и Vogüé по-разному. Vogüé хотел вернуть Европу к исконным христианским ценностям, но «малой кровью», не жертвуя при этом благами цивилизации, привычным материальным комфортом и благосостоянием. Толстой был более последовательным и радикальным критиком современного ему буржуазного общества, а главное – предпринял попытку перейти от слов к делу, к осуществлению своего идеала в повседневной жизни.

В завершающих строках главы о Толстом звучит легкая ирония благомыслящего и умудренного европейца-француза над «наивностью» русского гения: «Счастлива Россия, где эти прекрасные химеры, еще живы! Но удивление Запада не может не вызывать то, что эти идеи воскресают под пером великого писателя, несравненного наблюдателя человеческого сердца...» [Там же, p. 339].

Vogüé завершает свой очерк о Толстом рассказом о том, что великий писатель живет в деревне, носит воду и чинит обувь. Vogüé вспоминает о призыве умирающего Тургенева, обращенного к Толстому, – вернуться к литературному творчеству. Очевидно, что к этому призыву готов присоединиться и Vogüé, для которого Толстой – великий художник и наивный мыслитель.

Парадокс состоит в том, что Vogüé неоднократно (в том числе и в «Русском романе») высказывал идею, что национальной чертой русских является разлад между мыслью и действием, им недостает последовательности и цельности. В случае с Толстым перед Vogüé был пример русского, который предпринял попытку обрести цельность. Однако это вызвало скептическую оценку французского литератора. Думается, не случайно шведский исследователь Магнус Роль, автор диссертации о Vogüé, защищенной в 1976 г., называл Vogüé «аристократом, ставшим буржуа» [Röhl, 1976, p. 66]. Буржуазное благомыслие и французский рационализм не позволили неомистика Vogüé по достоинству оценить красоту толстовского жеста, а разрыв между мыслью и действием оказался, вопреки утверждениям Vogüé, не особенностью русских, а одной из характеристик кризисного европейского сознания на рубеже XIX–XX вв.

## Библиографический список / References

Боборыкин, 1910 – Боборыкин П.Д. Глашатай русского романа (памяти Мельхиора де Вогюэ) // Новое слово. 1910. № 5. С. 41–42. [Boborykin P.D. Herald Russian novel (memory Melchior de Vogüé). *Novoe slovo*. 1910. No. 5. Pp. 41–42.]

Роллан, 1954 – Роллан Р. Собр. соч.: В 14 т. Т. 2. М., 1954. [Rolland R. Works: In 14 vol. Vol. 2. Moscow, 1954.]

Флобер, 1984 – Флобер Г. О литературе, искусстве, писательском труде. Письма; Статьи. В 2-х т. Т. 2. М., 1984. [Flaubert G. Literature, art, literary work. Letters; Articles: In 2 vol. Vol. 2. Moscow, 1984.]

Calvet, 1927 – Calvet J. Le Renouveau catholique dans la littérature contemporaine. Paris, 1927.

Etkind, 1989 – Etkind E. L'actualité du "Roman russe". *Eugène-Melchior de Vogüé, le héraut du roman russe*. Textes réunis et prés. par Michel Cadot. Paris, 1989. Pp. 105–115.

Röhl, 1976 – Röhl M. "Le Roman russe" de Eugène-Melchior de Vogüé. *Étude préliminaire*. Stockholm, 1976.

Tadié, 1970 – Tadié J.-Y. Introduction à la vie littéraire du XIX siècle. Paris, 1970.

Vogüé, 1886 – Vogüé E.M. de. Le roman russe. Paris, 1886.

Статья поступила в редакцию 25.10.2018

The article was received on 25.10.2018

## Сведения об авторе / About the author

**Трыков Валерий Павлович** – доктор филологических наук; профессор кафедры всемирной литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

**Trykov Valery P.** – Dr. Phil. Hab.; professor at the Department of World Literature of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: v.trykoff@yandex.ru

DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-28-47

**К.А. Керер**

Челябинский государственный университет,  
454001 г. Челябинск, Российская Федерация

## Диагностирующая стратегия отечественного и американского дискурса телевизионной медицинской драмы

Статья представляет собой анализ реализации диагностирующей стратегии дискурса телевизионной медицинской драмы отечественной и американской лингвокультуры на материале телевизионных сериалов на медицинскую тематику «Практика» и “Grey’s Anatomy” («Анатомия Грэй») как наиболее ярких образцов данного вида дискурса. В исследовании освещается феномен медиализации, приводятся признаки жанра телевизионной медицинской драмы, дефиниция и признаки понятия медицинского дискурса, вводится в научный обиход понятие дискурса телевизионной медицинской драмы, а также рассматриваются способы достижения комплаенса на стадии диагностики в отечественном и американском дискурсе телевизионной медицинской драмы.

**Ключевые слова:** дискурс телевизионной медицинской драмы, медицинский дискурс, диагностирующая стратегия, медиализация, комплаенс.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Керер К.А. Диагностирующая стратегия отечественного и американского дискурса телевизионной медицинской драмы // Рема. Rhema. 2019. № 2. С. 28–47. DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-28-47.

**K. Kerer**

Chelyabinsk State University,  
Chelyabinsk, 454001, Russian Federation

## Diagnostic strategy of Russian and American television medical drama discourse

The article analyzes the implementation of the diagnostic strategy of television medical drama discourse in Russian and American linguoculture on the material of the series “Practice” and “Grey’s Anatomy” as the most striking examples of this type of discourse. The study highlights the phenomenon of medicalization and the genre of the television medical drama, introduces the concept of the medical drama television discourse and discusses its definitional properties, as well as the ways of achievement of compliance at the diagnostic stage in Russian and American medical drama television discourse.

**Key words:** television medical drama discourse, medical discourse, diagnostic strategy, medicalization, compliance.

CITATION: Kerer K. Diagnostic strategy of Russian and American television medical drama discourse. *Rhema*. 2019. № 2. Pp. 28–47. DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-28-47.

С возросшим значением медицины в современном обществе, которая переходит «из сферы профессиональных технологий в область идеологии, в пространство выстраивания фундаментальных культурных ориентиров» [Кириленко, 2009, с. 96–97], связан феномен медицинской. Специалисты в области здравоохранения в настоящее время все чаще привлекаются ко многим вопросам, связанными с переутомлением, стрессом, красотой и т.д., т.е. тем, что раньше не являлось предметом области медицины, но для современного человека становится более чем актуальным; он уверен, что только врач способен оказать квалифицированную помощь в этих аспектах, контролировать и регулировать их, что неизбежно приводит к следующему факту: «В свете нарастающего “перехватывания” культурой физиологических процессов, прежде

бытовавших “естественно”, складывается ситуация, когда “родиться приходится в пробирке”, а санкцию на уход из жизни надо еще получить» [Серова, 2007, с. 63]. Вопросы медицины проникают в большинство сфер человеческой жизни; средства массовой информации освещают их, а телевидение не является исключением; медицинская драма как один из жанров телевизионного шоу – неопровержимое доказательство данного факта.

Объектом исследования является дискурс телевизионной медицинской драмы, продуцируемый в прототипической форме общения врача и пациента. Предметом изучения данной работы стали особенности языкового выражения диагностирующей стратегии данного вида дискурса. Цель работы – выявить и проанализировать особенности экспликации диагностирующей стратегии и соответствующих ей тактик дискурса телевизионной медицинской драмы, способы их реализации в анализируемом материале. Поставленная цель исследования предусматривает решение следующих задач: дать собственное определение понятия медицинского дискурса; ввести в научный обиход понятие дискурса телевизионной медицинской драмы; выделить характерные признаки данного типа дискурса; рассмотреть некоторые дефиниции термина дискурсивной стратегии, предложить собственное; дать определение понятия «диагностирующая стратегия дискурса телевизионной медицинской драмы», выявить особенности ее языкового выражения и тактики, способствующие этому; определить дискурсивную специфику прагматических типов предложений, использующихся в речи врача, выявить их грамматические характеристики; выявить языковые средства, способствующие успешной диагностике пациента, а также достижение комплаенса.

Для реализации поставленной в работе цели применялись такие методы, как описательный, включающий обобщение и классификацию анализируемого материала, и метод коммуникативно-прагматического анализа дискурса. Материалом исследования послужили транскрипты эпизодов 1-го сезона отечественного телевизионного фильма «Практика» и 7-го сезона американской телевизионной медицинской драмы “Grey’s Anatomy” («Анатомия Грэй»), выбор которых обусловлен принадлежностью к данному жанру, а также достаточной популярностью его в отечественной и американской лингвокультурах соответственно.

Медицинский дискурс, являющийся еще одной теоретической предпосылкой изучения дискурса телевизионной медицинской драмы, со своей проблематикой и вопросами, связанными с особенностями жанровой специфики, эффективностью взаимодействия между врачом и пациентом, способами воздействия врача на пациента, проблемами успешной

коммуникации, границами суггестивности и т.д., привлекает внимание исследователей. М.И. Барсукова, Л.С. Бейлинсон, Т.Г. Карымшакова, Э.В. Акаева, Н.Д. Голев, Н.Н. Шпильная, Н.В. Гончаренко, В.В. Жура, Н.Ю. Сидорова, М.С. Невзорова и др. посвятили свои исследования этим вопросам. Данный вид дискурса, представляющий собой общение в рамках одноименного социального института, имеющее своей целью улучшение состояния здоровья пациента и, как следствие, и его жизни, играет значимую роль в современном обществе: каждый человек зависим от специалиста в области здравоохранения, к которому он обращается за медицинской помощью.

Под медицинским дискурсом нами будет пониматься вид институционального статусно неравноправного общения, участниками которого являются врач (или другой медицинский работник, принимая во внимание «разветвленную специализацию медиков как по горизонтали (специальности врачей), так и по вертикали (врачи – медицинские сестры – санитары)» [Барсукова, 2007, с. 21–22]), пациент, родственники пациента. Целью этого общения является диагностика заболевания, постановка диагноза, принятие методики лечения, оказание помощи обратившемуся за ней, а также рекомендации по предотвращению возможных последствий.

К характерным признакам медицинского дискурса мы можем отнести профессионализм, терминологичность, точность, диалогичность, суггестивность, эмпатию. Участниками медицинского дискурса (адресантами) являются специалисты области здравоохранения; адресатами – пациенты, их родственники и окружение. Прототипическим местом общения в медицинском дискурсе можно считать стационар, больничную палату, кабинет врача. К целям медицинского дискурса можно отнести оказание врачебной помощи пациенту, поддержку родственникам, сбор анамнеза для постановки диагноза, выбор метода и способов лечения, рекомендации по профилактике рецидивов. Основной ценностью медицинского дискурса является здоровье человека.

Разновидностью медицинского дискурса, который может определяться узко как фрагмент медицинского телесериала, содержащий диалоги и монологи врача, пациента, родственников обратившегося за помощью, коллег, видео-, аудиоряд и ситуацию общения; а также сам сериал на медицинскую тематику с участниками, непосредственно создателем и зрителем, с целью популяризации медицинской деятельности, сопереживания героям, попадающим в сложные ситуации, связанными с их профессиональной деятельностью, и прототипическим местом общения (больничной палатой, кабинетом специалиста, местом жительства героев и т.д.) мы называем дискурсом телевизионной медицинской драмы.

В данной работе нами будет рассмотрен и определен данный вид дискурса как статусно неравноправное общение врача, пациента и его окружения, представленное такими коммуникативными событиями, как консультация врача, беседа с родственниками пациента в рамках телевизионного сериала на медицинскую тематику с целью развлечения зрителя посредством изображения повседневной жизни героев, попадающих в непростые ситуации, связанные с профессиональной деятельностью, описания клинических случаев, а также популяризации медицинской деятельности.

В коммуникативных диадах «врач – пациент», «врач – родственник пациента», триадах «врач – пациент – родственник пациента», «врач – пациент – врач» и т.д. многие ученые отмечают асимметрию в сторону врача, который занимает активную позицию, обладает коммуникативной властью, основанной на авторитете, профессиональном знании. Это считается прототипическим образцом общения, характеризующим взаимоотношения внутри социального института медицины. Именно поэтому наше внимание остановлено на данном виде коммуникации. «Асимметрия связана с использованием директивных высказываний в сфере институционального общения, этому способствует статусно-ролевая принадлежность коммуникантов» [Кысмуратова, 2014, с. 3].

Одним из важнейших аспектов изучения дискурса телевизионной медицинской драмы, а именно диагностирующей стратегии данного вида дискурса, является вопрос о стратегиях коммуникативного взаимодействия субъектов.

Стратегии дискурса изучаются в разных научных областях: в когнитивной лингвистике (Т.А. ван Дейк, В. Кинч: «стратегия дискурса – организация действий по достижению поставленной цели оптимальным путем» [Dijk, 1983, p. 62]), в лингвистике («стратегия как разновидность человеческой деятельности, которая имеет глубинную связь с мотивами, управляющими речевым поведением личности, и явную, наблюдаемую связь с потребностями и желаниями» [Иссерс, 1999, с. 57]), в прагмалингвистике («совокупность речевых действий» [Труфанова, 2001, с. 58]), в психолингвистике («способ организации речевого поведения в соответствии с замыслом, интенцией коммуниканта» [Борисова, 1999, с. 85]), в формальной парадигме («это нормы и правила языка..., представленные в многочисленных учебниках, грамматиках и словарях» [Хомутова, 2015, с. 15]) и т.д.

Как справедливо замечает Л.В. Цурикова, некоторые «исследователи оперируют понятием дискурсивной стратегии, понимая под стратегиями потенциально возможные интерактивные способы осуществления коммуникативно значимых действий в дискурсе и языковые способы

их выражения. Выбор определенных средств для достижения определенной цели говорящего в определенных условиях общения рассматривается как реализация определенной стратегии в дискурсе» [Цурикова, 2007, с. 101].

М.С. Невзорова опирается «на понимание стратегии как комплексного речевого воздействия, обусловленного определенной целью высказывания и реализуемого посредством различных речевых тактик» [Невзорова, 2017, с. 158].

Т. ван Дейк, характеризуя стратегию как «свойство когнитивных планов» [Дейк, 2000, с. 272], представляющих общую организацию последовательности действий, согласованных с целью взаимодействия, справедливо поднимает вопрос об эффективности такого стратегического планирования коммуникации. «Оптимальное достижение цели является одним из типичных проявлений “хорошей” стратегии; при этом либо достигается максимальное количество целей, либо достижение каждой из целей осуществляется, насколько это возможно, в соответствии с желаниями или предпочтениями, стоящими за планом действий» [Там же].

М.Л. Макаров понимает под коммуникативной стратегией непостоянную, динамичную единицу коммуникации, «ведь в ходе общения она подвергается постоянной корректировке, непосредственно зависит от речевых действий оппонента и от постоянно пополняющегося и изменяющегося контекста дискурса. Динамика соотношения осуществляемого в данный момент хода с предшествующими, а также их влияние на последующие – один из главных признаков стратегии» [Макаров, 2003, с. 194].

Е.В. Клюев, определяя понятие коммуникативной стратегии, говорит о совокупности теоретических ходов, которые заранее запланированы говорящим. Коммуникативная тактика представляет собой «совокупность практических ходов в реальном процессе взаимодействия» [Клюев, 2002, с. 18]. Если коммуникативная стратегия, по мнению ученого, соотносится с коммуникативной целью, то тактика соотносена с «набором коммуникативных намерений» [Там же, с. 19].

В данной работе мы принимаем следующее определение стратегии дискурса телевизионной медицинской драмы: это линия коммуникативного поведения врача, имеющая целью постановку диагноза, сбор анамнеза, сообщение о диагнозе, необходимом лечении и рекомендациях, особым образом организованную, имеющую речевые тактики в качестве средств воплощения в рамках телевизионного медицинского шоу.

К специфическим особенностям жанра телевизионной медицинской драмы можно отнести следующее:

1) большое количество серий, объединенных общей сюжетной линией; материал нашего исследования представляют собой сериалы так называемого «вертикального» формата: главные герои неизменны, однако в каждой серии они попадают в различные ситуации, соответственно, зритель, вне зависимости от того, когда он приступил к просмотру, не потеряет нити повествования;

2) коммуникативная направленность: телевизионная медицинская драма описывает знакомые зрителю жизненные ситуации (прием у врача, сложность принятия решений, связанных со здоровьем близких и своего собственного, и т.д.);

3) сходность приемов общения и моделей поведения персонажей и зрителей;

4) воспроизведение в художественной форме особенностей профессиональной деятельности медицинского персонала;

5) демонстрация способов выстраивания отношений врача и пациента, коллег;

6) присутствие визуальных и вербальных клише;

7) создание специфической картины мира;

8) акцент на вербальном тексте: герои телевизионной медицинской драмы ведут образ жизни, сходный зрителю, говорят на бытовые темы;

9) общедоступность (ориентация на широкую аудиторию);

10) занимательность: зритель вовлечен в процесс повествования, сопереживает героям, следит за перипетиями их личной жизни, а также профессиональной деятельности;

11) коммерческая нацеленность;

12) акцентуация на внутренний мир действующих лиц: каждый эпизод медицинской драмы имеет целью рассмотрение определенного клинического случая, который является фоном для раскрытия личностных особенностей героев;

13) отсутствие у зрителя правильной интерпретации, что порождает идеи развития будущих событий по информации из прошлых серий;

14) фрагментированную нарративную структуру: каждая серия обязательно имеет завязку, развитие сюжета, а также финальную часть.

Соглашаясь с такими исследователями, как В.И. Карасик, Л.С. Бейлинсон, М.И. Барсукова, выделявшими три основные стратегии медицинского дискурса: диагностирующую, лечащую и рекомендующую, — мы полагаем, что дискурс телевизионной медицинской драмы, являясь разновидностью медицинского дискурса, также эксплицируется ими, вследствие чего нами будет рассмотрена реализация диагностирующей стратегии как одной из основных в общении врача и пациента / его окружения, имеющей особое значение в процессе оказания помощи больному,

постановке диагноза, дальнейшего лечения в случае необходимости, т.к. именно на данной стадии силами специалиста достигается комплаенс – согласие на необходимые манипуляции, лечение и т.д.

Умение врача общаться с пациентом, его родственниками или другими членами окружения обеспечивает эффективность диагностики. В случае доверия специалисту, достижения комплаенса, пациент легко пройдет все необходимые диагностические процедуры; соответственно, на данной стадии коммуникативная компетенция врача должна включать в себя умение наладить контакт с пациентом, слушать, задавать необходимые для точной постановки диагноза вопросы определенного типа, контролировать свои чувства, сохранять уверенность, быть толерантным, обладать эмпатией, а также умением сочетать физический контакт с пациентом и процесс вербальной коммуникации, мотивировать больного к прохождению необходимых диагностических манипуляций, вселить в него уверенность в успех, подстроить собственную апперцепционную базу под апперцепционную базу пациента с целью быть ему понятным.

Рассмотрим примеры вербализации диагностирующей стратегии дискурса телевизионной медицинской драмы в анализируемом образце отечественного телевизионного шоу «Практика», начав с эпизода, отображающего первичный прием пациента, обратившегося за помощью к специалисту.

Врач 1: *Так, здравствуйте* (ритуализированная формула приветствия). Контактподдерживающее средство *так* является, с одной стороны, способом выражения коммуникативной дистанции, лидирующей позиции специалиста, доминирования над пациентом, сигналом вступления в коммуникацию, и с другой – демонстрирует заинтересованность врача в осмотре пациента. Формула приветствия обычно используется на этапе диагностики с целью установления доброжелательных отношений, усиления суггестивного воздействия и достижения комплаенса. *Дина вас зовут, да?* Частица *да* – средство поддержания контакта, получения обратной связи. Данный квеситив, помимо функции получения нужной информации, сокращает коммуникативную дистанцию между врачом и пациентом, демонстрирует эмпатию. *Очень приятно* (тактика сближения). Тактика сближения, знакомства является важной при диагностике пациента: она помогает наладить контакт, внушить доброжелательное отношение, тем самым достичь комплаенса. *Ну, я смотрю, у вас серьезное воспаление, судя по анализам* (тактика вынесения диагностического заявления на основе проведенных манипуляций, осмотра). *Может, вы нам скажете, где у вас болит?* (тактика запроса информации). Вводное словосочетание *может* снижает категоричность высказывания, а также свидетельствует о возможном

допущении отсутствия положительного ответа. Понимая, что пациентка стесняется разговаривать с врачом, боится предстоящего осмотра и возможных откровенных вопросов, специалист осознает необходимость проведения диагностики и задает специальный вопрос открытого типа для определения локализации болей и последующей постановки диагноза. Соответственно, к дискурсивной функции квеситива, состоящей в получении релевантной информации, добавляется функция снижения категоричности высказывания.

**Пациентка:** *Мне неудобно.* В данном коммуникативном эпизоде мы наблюдаем ситуацию, при которой пациент старается избежать откровенного разговора, перехода к неприятным для него вопросам, которые являются темой для беспокойства, и т.д. Следовательно, врачу необходимо сменить тактический ход для расположения пациента. И он выбирает тактику комплимента:

**Врач 1:** *Скромность украшает девушек, но не в данную секунду.* Делая комплимент, врач одновременно использует тактику внушающего наставления, синтаксическим средством реализации которой является сложноподчиненное предложение с противительным союзом. Наставление создает определенный настрой во время диагностики, демонстрирует коммуникативное доминирование, готовит пациента к совершению определенного поведенческого акта. Продолжая поддерживать позицию коммуникативного лидера, специалист возвращается к предыдущему вопросу, однако понимая, что врач должен проявлять доброжелательные отношения к пациенту, тактичность, избегать конфликтных ситуаций, прагматический тип предложения меняется, переходя от квеситива к императиву с частицей *все-таки*, снижающей категоричность высказывания: *Вы все-таки, скажите нам, где у вас болит.*

**Пациентка:** *Грудь.*

**Врач 1:** *А-а.* Данный коммуникатив является средством поддержания контакта с пациентом, а также средством выражения внимания и понимания. *А вы делали маммопластику, да?* (тактика формулирования хода мыслей пациента, эксплицированная квеситивом в форме вопроса-повтора). Использование данного типа вопроса детерминировано коммуникативными и личностными особенностями пациентки. Врач считает использование медицинской терминологии оправданным вследствие схожести апперцепционных баз с пациенткой: она недавно перенесла данное оперативное вмешательство. *Когда?* (тактика уточнения, выраженная специальным эллиптическим вопросом).

**Пациентка:** *Да, месяц назад. Понимаете, мой молодой человек, он просто очень захотел, и я хотела его порадовать.*

**Врач 1:** *Но вы знаете, вот я вижу, что болит-то у вас не со вчерашнего дня, правильно?* (тактика формирования хода мыслей пациента) Врач пытается стабилизировать его эмоциональное состояние. Тактика эксплицирована прерванными синтаксическими конструкциями, инверсией. Задавая вопрос-провокатор, специалист, с одной стороны, пытается внушить пациенту невозможность другой формулировки, вследствие чего тот вынужден согласиться, а с другой – хочет получить согласие/несогласие с этой формулировкой для подтверждения/опровержения своего хода мыслей по поводу возможного диагноза. Данная синтаксическая конструкция является также средством достижения комплаенса методом воздействия на общий настрой пациента, который должен быть уверен в том, что ему помогут. Наряду с получением релевантной информации, дискурсивной функцией квеситива является контроль за темой обсуждения. *А почему вы не обратились в клинику, где вам делали операцию?* (тактика запроса информации, эксплицированная вопросом-путеводителем для стимулирования речевой активности пациента).

**Пациентка:** *Но там бы опять пришлось платить, а Георгий и так потратился. Я не хотела его расстраивать.*

**Врач 2:** *Можете показать?* (тактика получения разрешения на осмотр) Врач использует косвенную побудительную конструкцию, что лишает его категоричности, а также является показателем вежливости. *Покажите* (команда, выраженная императивом, вербализованная глаголом в повелительном наклонении). Обычно команды врача не воспринимаются как психологическое давление на пациента, несмотря на то, что они лишают его свободы выбора. В этом проявляется коммуникативная позиция лидера. *Ага* (коммуникатив, комментирующий совершаемые врачом/пациентом действия, при помощи которого специалист поддерживает контакт с пациентом).

**Пациентка:** *Понимаете, он стал смотреть на других женщин. Я хотела что-то сделать для него.*

**Врач 1:** *Я понимаю* (тактика выражения эмпатии), *но, к сожалению, вы знаете, это похоже на сепсис и нам придется сделать операцию и вынуть имплант* (тактика предупреждения). Врач ставит пациента в известность о своих дальнейших действиях. Данная тактика эксплицирована экспозитивом в форме глагола со значением долженствования. Использование прерванных синтаксических конструкций свидетельствует об эмпатии врача. *Иначе, ну...* (тактика предупреждения) *Ну, если вы не против* (тактика сотрудничества).

**Пациентка:** *Ну, хорошо.*

В проанализированном коммуникативном эпизоде мы наблюдаем, что врач при реализации диагностической стратегии довольно эмоционален вследствие использования коммуникативов; он дает понять пациенту, что его слышат, его проблема важна, и она будет решена – все это необходимо для достижения комплаенса. Диагностику специалист начинает с ритуализированной формулы приветствия, обращается к пациенту по имени, что способствует установлению доброжелательных отношений с пациентом и последующему достижению комплаенса. Врач пытается сблизиться и поддержать контакт, выражая эмпатию; предупреждает о своих дальнейших действиях, пытается сотрудничать с пациентом, спрашивая разрешение на осмотр, снимает категоричность своих высказываний использованием косвенных императивов.

Следующий коммуникативный эпизод – прототипический образец реализации диагностирующей стратегии отечественного дискурса телевизионной медицинской драмы – осмотр пациента, поступившего в приемное отделение больницы с травмами.

В р а ч 1: *Ну вот, ничего страшного* (тактика поддержания эмоционального равновесия). Диалог врача и пациента начинается не с формулы приветствия, ведь местом действия – не прием врача в поликлинике, а осмотр пациента в приемном отделении больницы. *У вас просто сильный ушиб* (тактика вынесения диагностического заявления). Данное высказывание специалиста является экспозитивом, дискурсивная специфика которого состоит в сочетании интенции предоставления неизвестной до этого момента информации с воздействием на адресата. Данный экспозитив является объяснением, основной дискурсивной функцией которого является, ввиду наличия наречия *просто*, коррекция эмоциональных проявлений пациента. *Сейчас мы вам наложим фиксирующую повязку, обезболим, и можете идти домой* (тактика объяснения). В процессе диагностирования для пациента важно, чтобы ему разъяснили, что его ждет, будет ли это болезненно, в результате чего он сможет чувствовать себя спокойнее, а врач, свою очередь, сможет перейти к процессу лечения.

П а ц и е н т: *Доктор, можно я пойду на воздух куда-нибудь? Мне очень жарко здесь у вас.*

В р а ч 2: *Дина, что с вами? Как вы себя чувствуете?* (тактика запроса информации) Открытые вопросы, позволяющие пациенту давать ответы в свободной форме, задаются специалистом не только с целью получения требуемой для постановки верного диагноза информации, но и для выражения эмпатии.

В р а ч 1: *Ух, ты!* Восклицание, выражающее удивление специалиста, также является способом демонстрации внимания к проблеме пациента,

способом достижения комплаенса. *Да у вас жар!* (тактика вынесения диагностического заявления на основе осмотра) *Скажите, а до происшествия Вы ничем не болели? Я имею в виду простуду или какие-то воспалительные процессы?* (тактика запроса информации). Вопросы-путеводители используются для стимулирования речевой активности пациента, выводя на желательную перспективу беседы и возвращая пациента к ней.

**Врач 2:** *Ложитесь, ложитесь* (императив). Команда врача способствует выработке у пациентки автоматизма действий. Пациент выполняет их, не раздумывая, доверяя словам специалиста как сигналу к действию. Характерная черта врачебной команды – ее исполнение даже тогда, когда требование аналогичного содержания вызвало бы сопротивление в другой ситуации. Повтор является средством снижения категоричности высказывания и средством достижения комплаенса.

**Пациентка:** *Я не знаю. Просто это с утра началось. Какие-то непонятные ощущения: голова как в тумане, и жарко, и холодно одновременно.*

**Врач 1:** *То есть с ногой это не связано?* (тактика получения релевантной для постановки диагноза информации, эксплицированная уточняющим вопросом сочетается с тактикой возврата диалога в прежнее русло). Таким образом, еще одной дискурсивной функцией квеситива является обеспечение коммуникативного доминирования специалиста.

**Пациент:** *Я не знаю.*

**Врач 1:** *Так, ну анализы у вас, прямо скажем, не очень: повышенные лейкоциты, СОЭ* (тактика объяснения). Коммуникатив *так* – средство демонстрации социальной дистанции между врачом и одновременно средство выражения внимания специалиста к проблеме пациента, эмпатии. Одним из главных отличительных признаков тактики объяснения является наличие аргументативного компонента, выраженного специальной лексикой, характеризующегося элементами научного стиля, логичностью. Терминопотребление предназначено в данном случае для демонстрации и внушения пациенту компетентности специалиста. *У вас явный воспалительный процесс* (тактика вынесения предварительного диагноза на основании данных анализов). *Может, вас все-таки что-то беспокоит?* (тактика возврата диалога в нужное русло). Вводное словосочетание *может* снижает категоричность высказывания, является средством проявления эмпатии, достижения комплаенса. *Пригласите Евгению Павловну.*

В проанализированном коммуникативном эпизоде можно наблюдать подтверждение того, что диагностика заключается не только в сборе сведений анамнеза, но и в осмотре пациента, во время которого врач,

говоря о здоровье пациента, старается поддержать эмоциональное равновесие, сообщает информацию о дальнейших действиях, выражает эмпатию. Команды врача, выраженные императивами, имеют сниженную категоричность благодаря повторам.

**Врач 1:** *Давайте рубашку снимем, тихонечко* (тактика смягчения высказывания). Данная реплика специалиста является способом выражения вежливости ввиду наличия транспонированного значения лица глагола и частицы *давайте*, которая выражает значение совместного участия в действии говорящего и собеседника. Наречие с семантикой незначительности, диминутив является еще одним средством смягчения высказывания, выражения доброжелательного отношения. Категоричность императива, призванного организовать действия пациента с целью регуляции их поведения на этапе диагностики, здесь снижена.

**Пациент:** *Ох ты, ой-ой, ай.*

**Врач 1:** *Да уж, повезло так повезло* (тактика оценки). Специалист выражает свою оценку не напрямую, а используя эвфемизм. Пациент обращается к врачу не по собственному желанию, а по необходимости, соответственно, специалист должен предпринять усилия к созданию доверительной атмосферы сотрудничества. *Похоже, у вас плечо выбито, и рука сломана* (тактика вынесения предварительного заключения на основании осмотра).

**Пациент:** *Ой, осторожно! Что уж теперь-то, снявши голову, по волосам не плачут, как говорят.* При рассмотрении тактик диагностирующей стратегии дискурса телевизионной медицинской драмы одним из важных моментов является анализ их реализации в случаях языковой игры, основанной на модификации базовых форм фразеологизмов и паремий, а также случаев использования фразеологизмов в их базовых формах. Пациент, понимая, что вынесенное специалистом диагностическое заключение не является положительным, не может добавить ничего, кроме как привести в качестве примера идиоматическое выражение.

**Врач 1:** *Ну, голова у вас, слава богу, целая, но с рукой, кажется, придется повозиться* (тактика объяснения в сочетании с тактикой достижения эмоционального равновесия). Использование литоты *придется повозиться* позволяет врачу стабилизировать эмоциональное состояние пациента, не дать ему переживать по поводу самочувствия. Синтаксическим средством реализации данной тактики является сложносочиненное предложение с противительным союзом.

**Пациент:** *Ничего, заживет, как на собаке. В тюрьме кривая пригодится, и посадят на всю оставшуюся жизнь, фух.*

Врач 1: *Это что, вы за рулем, что ли были?* (тактика демонстрации внимания к проблемам пациента). Вставки в диалоге врача и пациента на темы, не связанные с общей темой беседы, помогают также воздействовать на общий настрой пациента, отвлечь его от переживаний по поводу своего самочувствия.

Пациент: *Я был, я.*

Врач 1: *М-м, поэтому я не езжу на маршрутках: с ужасом смотрю, как вы водите* (тактика объяснения). Синтаксическим средством выражения данной тактики является распространенная конструкция с аргументативной частью.

Пациент: *Да я-то не при чем, какая-то ненормальная на дорогу выскочила, еще и с ребенком. Что, мне ее теперь давить что ли? И так всегда: пешеход виноват, сидит водитель, нормально.*

Врач 1: *Ну, вы же должны понимать, что дорога – это зона повышенного риска* (тактика внушающего наставления).

Пациент: *Ну да, ну да.*

Врач 1: *Сейчас я вам обезболивающее вколю* (тактика предупреждения о своих дальнейших действиях).

Пациент: *Да не надо, я приучен к боли.*

Специалист при реализации диагностирующей стратегии смягчает свои императивные высказывания, использует наречия с семантикой незначительности, частицу *давайте* и транспонированное значение лица глагола, выражая эмпатию.

Рассмотрение особенностей вербализации диагностирующей стратегии дискурса телевизионной медицинской драмы продолжим на примере американской лингвокультуры, начиная с одного из прототипических образцов, иллюстрирующих прием пациента.

Врач 1: *See?* (тактика контроля понимания). Синтаксическим средством выражения данной тактики является квеситив. Специалисту важно, осознает ли пациент, о чем идет и речь и видит ли то, что хочет показать врач, это один из способов достижения комплаенса. *You went down before the lightning even struck* (тактика объяснения). Способ экспликации тактики – констатив.

Пациентка: *Oh, my God. Warren. I never even saw him coming.*

Врач 2: *Kerry, your new scan shows an epidural hematoma. It's blood in your spine that's compressing your spinal cord* (тактика объяснения). Специалист открывает пациентке суть механизмов, лежащих в основе ее проблемы с состоянием здоровья, пытаясь привлечь к будущему процессу лечения. Обращение к ней по имени демонстрирует сочувственное отношение, эмпатию.

Пациентка: *And I'll walk again?*

Врач 2: *You'll be out on the field in no time* (тактика внушения). Способом экспликации данной тактики является промисив. Основной целью тактики является воздействие на подсознание и эмоциональное состояние пациента. (Врачу 1): *Book an O.R.*

Далее специалист получает от старшего коллеги команду и начинает ее выполнять. В ситуации дефицита времени, тяжести состояния пациента и т.д. вербального подтверждения получения команды не предполагается; профессионализм *O.R.* заменяет медицинский термин, сокращает время и упрощает понимание между коллегами. Как видно из вышеописанной коммуникативной ситуации, диагностирующая стратегия суггестивна: для достижения комплаенса врач внушает пациенту мысли о скорейшем выздоровлении, используя такой прагматический тип предложения, как промисив. Врач подтверждает для себя осознание пациентом его слов использованием квеситива.

Следующий эпизод – один из прототипических образцов работы команды специалистов-медиков, которая регулируется акционально-практической целью оказания помощи пациенту:

Врач 1: *Decreased breath sounds on the right side* (тактика предоставления релевантной информации о состоянии пациента на основании предварительного осмотра). *Um, so is there any chest pain or is it just difficulty breathing?* (тактика получения релевантной информации о состоянии здоровья пациента). Альтернативный вопрос задан врачом с целью уточнения характера симптомов. Данная форма запроса информации врачом служит пациенту импульсом к актуализации понятия заболевания.

Пациент: *Uh, it's... it's kinda both. It's cancer.* Пациент актуализирует заболевание эксплицитно: он называет свой диагноз, используя терминологическую номинацию.

Родственник пациентки: *It's not cancer.*

Пациентка: *Ooh, it's cancer or it's, um... Anxiety about the wedding.* Категоричность высказывания уменьшена.

Врач 2: *Oh, when are you getting married?* (тактика запроса информации). Обсуждение даты бракосочетания пациентки осуществляется в рамках прагматической тактики демонстрации внимания к пациенту, желания сократить социальную дистанцию между врачом и пациентом. То есть данный квеситив выполняет дискурсивную функцию сближения.

Пациентка: *Two weeks.*

Врач 1: *Well, we're gonna need to get a chest X-ray* (тактика предоставления информации о ходе диагностики). Перформатив выражает намерение врача провести определенные манипуляции. *So is there any*

*chance that you could be pregnant?* (тактика смягчения высказывания). В данном случае врач пытается получить необходимую для постановки диагноза информацию, смягчая высказывание, затрагивая откровенный вопрос, снижая лицеушемляющий эффект. То есть дискурсивная специфика квеситива проявляется в реализации таких коммуникативных целей, как получение врачом релевантной информации, а также снижения лицеушемляющего эффекта.

Пациентка: *Oh... Mnh-mnh. Not pregnant.* Пациент, используя односоставное предложение, паузы, выражает замешательство.

Врач 2: *You're sure?* (тактика контроля понимания). Заметив смущение, формальность ответа пациентки, желание избежать откровенного разговора по определенной причине, врач вынужден применить другой тактический ход: он задает уточняющий вопрос-провокатор, который призван убедить его в отрицательном ответе для того, чтобы отсеять один из возможных диагнозов пациентки. Дискурсивная функция данного квеситива – уточнение информации, которая является релевантной на стадии постановки диагноза для выбора дальнейших диагностических манипуляций. Инверсия, придающая данному высказыванию разговорный характер, является средством сокращения коммуникативной дистанции между врачом и пациентом.

Родственник пациентки: *She's sure.* Диагностирующая стратегия дискурса телевизионной медицинской драмы эксплицируется также тактиками запроса информации для сближения с пациентом, предоставления информации о ходе диагностики в форме перформатива, смягчения высказывания, выраженного квеситивом; врач пытается объяснить пациенту суть предстоящих манипуляций, избежать лицеушемляющего эффекта от задаваемых вопросов и т.д. для того, чтобы получить согласие от него на дальнейшую диагностику и лечение.

В следующем образце дискурса телевизионной медицинской драмы мы будем наблюдать ситуацию, при которой, диагностируя состояние здоровья пациента, врач одновременно стремится изменить его картину мира, объясняя причины состояния здоровья:

Врач 1: *Um, Mr. Adams, sometime in your history, you contracted H.P.V.* (тактика контроля за релевантностью информации, эксплицированная констативом). *There are various types of the virus. This one generally causes small warts. There is an immune deficiency that allows the warts to get out of control* (тактика объяснения). Экспозитив в форме пояснения направлен на устранение дефицита информации у пациента и/или его родственников, членов окружения. Необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалистов области здравоохранения является использование в речи медицинских терминов,

т.к. именно они дают точное определение предметам и явлениям в медицинской практике. Е.И. Голованова понимает под термином «вербализованный результат профессионального мышления, значимое лингвокогнитивное средство ориентации в профессиональной сфере и важнейший элемент профессиональной коммуникации» [Голованова, 2011, с. 58]. «Термину противопоставлены экспрессия, побочные ассоциации и прочие черты, свойственные художественному слову» [Шкарин, 2004]. Их использование в профессиональном общении не предполагает факт объяснения значения, учитывая то, что знание медицинской терминологии и свободное применение ее в речи входит в коммуникативную компетенцию специалиста-медика и может служить средством его самопрезентации, указывая на высокую профессиональную компетентность.

**Жена пациента:** *We went to a dermatologist in Pullman four years ago. They were a lot smaller then. He removed a bunch of them, but...*

**Пациент:** *...they grew back. Then we saw the guy again, and they grew back again. They're always gonna grow back. And that's why we should just go home.*

**Врач 1:** *Well, if you don't do anything about it, they're gonna continue to grow. You'll become completely disabled* (тактика преувеличения тяжести состояния пациента, главным средством реализации которой является предикативная лексема со значением «стать инвалидом»). *We need to do surgery* (тактика экспликации причинно-следственных связей, вербализуемая сложноподчиненным предложением с придаточным условием).

**Жена пациента:** *You can't just scrape the stuff off?*

**Врач 2:** *No. Um, each one of the warts has its own blood supply. So we need to cut and stitch each one* (тактика объяснения). Она имеет еще одну особенность и функцию: с ее помощью врач готовит пациента к получению релевантной информации о диагнозе, будущих необходимых манипуляциях. Для того чтобы восприятие пациента смягчилось, врачу необходимо дать объяснение процессам, происходящим в его организме. Специальная лексика, безэмоциональность способствуют достижению поставленной коммуникативной цели. Основным грамматическим признаком данной речевой формы – прескриптива – является будущее время, а пропозиционным содержанием – будущие действия врача.

**Пациент:** *So basically, I'm gonna go from looking like a tree to looking like Frankenstein, right? Super.*

**Врач 1:** *Well, we'll be doing skin grafts at the same time, which will help with your appearance and function. That's said, you're right, it's not a cure. The warts will recur, but if you schedule surgeries regularly, we might be able to keep them under control* (тактика утешения). Она имеет целью смягчить мнение пациента о предстоящем оперативном вмешательстве,

основными лексическими маркерами которой являются лексемы со значением улучшения, нормализации, а также модальный глагол *will*. Врач пытается оптимизировать эмоциональное состояние пациента, отвлекая его внимание от беспокойств по поводу внешнего вида.

В ходе анализа материала было установлено, что при реализации диагностирующей стратегии дискурса отечественной телевизионной медицинской драмы врач пользуется вопросительными высказываниями, выполняющими разнообразные коммуникативно-прагматические функции: запроса информации, возвращения к прежней теме, указания на желательную перспективу диалога. Наиболее частотной является тактика запроса информации, эксплицированная вопросами различных типов с разными коммуникативно-прагматическими функциями, зачастую снижая категоричность высказываний: формулировки хода мыслей пациента, уточнения, возврата диалога в нужное русло, стимулирования речевой активности пациента, получения разрешения на осмотр. Специалисты достаточно эмоциональны, используют контактоподдерживающие средства, ритуализированные формулы приветствия, способны говорить с пациентом на отвлеченные темы, проявляя эмпатию и достигая комплаенса. Что касается речевых форм реализации диагностирующей стратегии, то нами были выделены констативы, квеситивы, основная цель которых заключается в получении необходимой информации, сокращении коммуникативной дистанции между врачом и пациентом, демонстрации эмпатии, снижении лицеущемляющего эффекта и т.д.

Во время диагностики американский специалист безэмоционален, убедителен; используя тактику экспликации причинно-следственных связей, он поясняет пациенту необходимость применения определенных диагностических манипуляций и лечебных процедур, использует специальную лексику, контролирует релевантность информации при помощи констативов. Американские специалисты, как показал анализ, не используют ритуализированных формул приветствия, как мы полагаем, вследствие такой профессионально-культурной ценности американской лингвокультуры, как ценность времени, а также ввиду того, что процесс диагностики проходит в условиях стационара, а не амбулатории.

Арсенал средств вербализации диагностирующей стратегии отечественного и американского дискурса телевизионной медицинской драмы различен, они осуществляются разным набором тактик, выполняющих разнообразные дискурсивные функции, равно как и способы достижения комплаенса. Однако все они направлены на установление верного диагноза и улучшение психоэмоционального состояния пациента.

## Библиографический список / References

Барсукова, 2007 – Барсукова М.И. Медицинский дискурс: стратегии и тактики речевого поведения врача: Дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2007. [Barsukova M.I. Medicinskij diskurs: strategii i taktiki rechevogo povedeniya vracha [Medical discourse: Strategies and tactics of doctor's speech behaviour]. PhD dis. Saratov, 2007.]

Борисова, 1999 – Борисова И.Н. Категория цели и аспекты текстового анализа // Жанры речи: Сб. науч. ст. Саратов, 1999. Вып. 2. С. 81–97. [Borisova I.N. Category of aim and aspects of text analysis. *Zhanry rechi*. Collection of scientific articles. Saratov, 1999. Vol. 2. Pp. 81–97.]

Голованова, 2011 – Голованова Е.И. Введение в когнитивное терминоведение: Учебное пособие. М., 2011. [Golovanova E.I. Vvedenie v kognitivnoe terminovedenie [Introduction to cognitive science of terminology]. Moscow, 2011.]

Дейк, 2000 – Дейк Т.А. ван Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск, 2000. [Dejk T.A. van. Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya [Language. Cognition. Communication.]. Blagoveschensk, 2000.]

Иссерс, 1999 – Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Омск, 1999. [Issers O.S. Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi [Communicative strategies and tactic of Russian speech]. Omsk, 1999.]

Кириленко, 2009 – Кириленко Е.И. Концепт медиализации культуры как опыт социокультурной интерпретации // Дефиниции культуры. Томск, 2009. С. 96–101. [Kirilenko E.I. Concept of cultural medicalization as an experience of sociocultural interpretation. *Definicii kul'tury*. Tomsk, 2009. Pp. 96–101.]

Клюев, 2002 – Клюев Е.В. Речевая коммуникация. Успешность речевого взаимодействия. М., 2002. [Klyuev E.V. Rechevaya kommunikaciya. Uspeshnost' rechevogo vzaimodejstviya [Speech communication. The success of speech interaction]. Moscow, 2002.]

Кысмуратова, Ниетбайтеги, 2014 – Кысмуратова Ж.Т., Ниетбайтеги К.А. Лингвистические особенности медицинского дискурса // Наука и образование: новое время. 2014. № 1. 2014. С. 48–52. [Kysmuratova Zh.T., Nietbajtegi K.A. Linguistic peculiarities of medical discourse. *Nauka i obrazovanie: novoe vremya*. 2014. № 1. 2014. Pp. 48–52.]

Макаров, 2003 – Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М., 2003. [Makarov M.L. Osnovy teorii diskursa [Basics of discourse theory]. Moscow, 2003.]

Невзорова, 2017 – Невзорова М.С. Коммуникативная ситуация устного профессионального общения в рамках англоязычного медицинского дискурса // Научный диалог. 2017. № 3. С. 68–80. [Nevzorova M.S. Communicative situation of oral professional communication in English medical discourse. *Nauchnyj dialog*. 2017. № 3. Pp. 68–80.]

Серова, 2007 – Серова И.А. Медиализация культуры – вектор развития? // АНТРО: Анналы научной теории развития общества. Пермь, 2007. С. 60–67. [Serova I.A. Culture medicalization – development vector? *ANTRO: Annaly nauchnoj teorii razvitiya obshchestva*. Perm, 2007. Pp. 60–67.]

Труфанова, 2001 – Труфанова И.В. О разграничении понятий: речевой акт, речевой жанр, речевая стратегия, речевая тактика // Филологические науки. 2001. № 3. С. 56–65. [Trufanova I.V. About differentiation of notions: illocutionary act, speech genre, speech strategy, speech tactic. *Filologicheskie nauki*. 2001. № 3. Pp. 58.]

Хомутова, 2015 – Хомутова Т.Н. Стратегии научного дискурса: интегральный подход // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Лингвистика». 2015. Т. 12. № 3. С. 15–22. [Homutova T.N. Scientific discourse strategies – integral approach. *Bulletin of South Ural State University. Series “Linguistics”*. 2015. Vol. 12. № 3. Pp. 15–22.]

Цурикова, 2007 – Цурикова Л.В. Дискурсивные стратегии как объект когнитивно-прагматического анализа коммуникативной деятельности // Вопросы когнитивной лингвистики. 2007. № 4 (013). С. 98–108. [Curikova L.V. Discursive strategies as an object of cognitive-pragmatic communicative activity analysis. *Issues of Cognitive Linguistics*. 2007. № 4 (013). Pp. 98–108.]

Шкарин, Григорьева, Горохова, 2004 – Шкарин В.В., Григорьева Ю.В., Горохова Н.М. О культуре использования научной медицинской лексики (терминологии). 19.01.2004. URL: <http://www.medicum.nnov.ru/nmj/2004/1/31.php> (дата обращения: 10.02.2018) [Shkarin V.V. O kul'ture ispol'zovaniya nauchnoj medicinskoj leksiki (terminologii) [About culture of using scientific medical vocabulary]. URL: <http://www.medicum.nnov.ru/nmj/2004/1/31.php>]

Dijk, Kintsch, 1983 – Dijk, van T.A., Kintsch W. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, 1983.

Статья поступила в редакцию 17.02.2019

The article was received on 17.02.2019

Сведения об авторе / About the author

**Керер Ксения Александровна** – кандидат филологических наук; старший преподаватель кафедры делового иностранного языка факультета лингвистики и перевода, Челябинский государственный университет

**Kseniya A. Kerer** – PhD in Philology; senior tutor at the Business Foreign Language Department of the Faculty of Linguistics and Translation, Chelyabinsk State University

E-mail: [ksenijakerer@rambler.ru](mailto:ksenijakerer@rambler.ru)

DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-48-60

**Д.С. Мухортов, Е.А. Жовнер**Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,  
119991 г. Москва, Российская Федерация

## Коммуникативные стратегии «Бык» и «Медведь» в риторике кандидатов в президенты США

Целью данной статьи является введение в научный оборот коммуникативистики понятия «стратегия быка (bull) и медведя (bear)» на примере американского электорального дискурса. Подобная метафоричность прослеживается в английской бизнес-терминологии и встречается, например, в понятиях *bull market* и *bear market*. В основе стратегии быка лежит тактика неприемлемости самокритики, тогда как при реализации стратегии медведя говорящий делает все возможное, чтобы дискредитировать своего оппонента. В работе на целом ряде примеров демонстрируется набор тактик, сопровождающий каждую из стратегий, и предпринимается попытка выявить наиболее продуктивные стороны каждой из них. Действенность стратегий доказывается путем анализа дебатных выступлений Дж.Буша-мл., Д. Трампа и их противников. Сравнение эффективности данных коммуникативных стратегий позволяет постулировать, что они обе являются определяющими для конфронтационного дискурса дебатов.

**Ключевые слова:** коммуникативные стратегии, коммуникативная стратегия быка и медведя, американский электоральный дискурс, президентские дебаты в США, дискурсивная конфронтация, агональность.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Мухортов Д.С., Жовнер Е.А. Коммуникативные стратегии «Бык» и «Медведь» в риторике кандидатов в президенты США // Рема. Rhema. 2019. № 2. С. 48–60. DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-48-60.

**D. Mukhortov, E. Zhovner**

Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, 119991, Russian Federation

## The Bull and Bear Communicative Strategies in the US presidential campaign rhetoric

This article seeks to introduce *bull* and *bear* communicative strategies in the US election discourse. The coinage is derived from the popular images of bull and bear in the economic terms 'bull market' and 'bear market'. The bull strategy focuses on positive self-presentation, while the bear strategy is aimed at negative other-presentation. Research into US presidential debates shows that most frequent communicative strategies aim either to create and reinforce the politician's positive image or to discredit his or her opponent and ruin their chances to win. Which of the strategies stands to be more efficient is yet a matter of argument; however it is vividly shown that these strategies provide the perfect breeding ground for discursive confrontation.

**Key words:** communicative strategies, bull and bear strategies, US election discourse, US presidential debates, discursive confrontation.

CITATION: Mukhortov D., Zhovner E. The Bull and Bear Communicative Strategies in the US presidential campaign rhetoric. *Rhema*. 2019. № 2. Pp. 48–60. DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-48-60.

### 1. Introduction

In terms of pragmalinguistics, presidential election debates can be primarily considered as a verbal confrontation between candidates seeking to win or hold power. Confrontation, or agonism, plays a leading role in political discourse, as it is directly connected with the quest for power. The word "agonism" originates from Greek *agon* meaning "contest", a struggle between two contenders. As a political theory, agonism emphasizes the importance of dispute, disagreement and conflict to political discourse. It represents "victory through forfeit or default, or over an unworthy opponent, which comes up short compared to a defeat at the hands of a worthy opponent – a defeat that still brings honor" [Chambers, 2001]. Confrontation focuses

on the intention to win. Its main goal is to achieve superiority, domination in interpersonal relationships or even to achieve election victory. Of special interest for researchers are communication tactics and strategies pursued by contenders. Examples of strategies and tactics in electoral discourse are plentiful. Each is somewhat unique as rivals are unpredictable in their communicative behavior.

The article examines communicative strategies and tactics pursued by George W. Bush, Al Gore and John Kerry during the presidential debates of 2000 and 2004. The research material includes The First Gore-Bush Presidential Debates (October 3, 2000), The Second Gore-Bush Presidential Debates (October 11, 2000), The Third Gore-Bush Presidential Debates (October 17, 2000), The First Bush-Kerry Presidential Debates (September 30, 2004), The Second Bush-Kerry Presidential Debates (October 8, 2004), The Third Bush-Kerry Presidential Debates (October 13, 2004). Special emphasis is laid on efficient use of communicative strategies in the presidential debates between Donald Trump and Hillary Clinton in 2016 (September 27; October 10, 20) [Debate Transcripts].

The topicality of the article is determined by the growing significance of political communication in modern society. Politicians greatly influence the electorate through unique political language, the prime means of mass manipulation. Therefore, it is important to study communicative strategies and tactics of political discourse to better understand linguistic profiles of politicians, including their beliefs and intentions.

This paper examines various approaches to strategies and tactics with the intent to find self-explanatory names of recurrent strategies in political debates. We argue that the images of bull and bear most precisely reflect the confrontational nature of political discourse.

## 2. Strategy and tactic

Originally, the word ‘strategy’ was borrowed from military parlance, where it means “the science and art of military command as applied to the overall planning and conduct of warfare” [<https://www.ahdictionary.com/word/search.html?q=strategy>]. Today dictionaries provide two definitions of the word:

- 1) “a plan or method for achieving something, especially over a long period of time”;
- 2) “the skill of planning how to achieve something, especially in war or business” [<https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/strategy>].

The semantics of the word ‘strategy’ implies the process of planning and achieving something. van Dijk distinguishes between ‘plan’ and ‘strategy’,

saying that “whereas a plan is a global concept of the macroaction and its final result or goal, a strategy is a global representation of the means of reaching that goal” [van Dijk, 1983, p. 65]. ‘Strategy’ is a wider notion than ‘plan’ as it includes certain moves to achieve a goal. This term is used not only in military science but also “in political science, economics, and other disciplines involved with complex goal-directed actions” [Ibid, p. 62].

The word ‘strategy’ has long been exploited by political discourse analysts as it means the art of leadership in the social and political struggle [Issers, 2017], and action-planning in the process of social and political confrontation.

In Russian psycholinguistics and pragmatolinguistics, ‘strategy’ is a communicative behavior with language means predetermined by the speaker’s intention, it is a chain of decisions made by the speaker and realized first and foremost through discursive practices. The term ‘strategy’ (or ‘communication strategy’) in this paper is conceived of as a set of discursive practices designed to achieve the speaker’s intentions. Pursuing a strategy involves the planning of a communication process with regard to steps for implementing this plan, a communication setting, the speaker’s profiling, and the like.

In political communication ‘strategy’ is a manipulatory process, and “the means employed to attain a certain end, in a way in which one seeks to have advantage over others” [Foucault, 1982, p. 793] or “an accurate and intentional plan of practices (including discursive practices) adopted to achieve a particular social, political, psychological or linguistic aim” [Wodak, 2003, p. 386] can be considered as its tactics.

The Macmillan dictionary defines ‘tactic’ as “a particular method or plan for achieving something” [<https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/tactic>].

If the strategy expresses the speaker’s communicative intent, the tactic is a specific communicative move during the implementation of a strategy which is aimed at a communicative goal being achieved at the moment of speaking [Malysheva, 2009]. Issers compares a strategy and a tactic in political science with a genus and a species in biology [Issers, 2017]. A communication strategy can be realized through a number of tactics.

### 3. Two approaches to strategies and tactics

Considerable research has been conducted in recent years on communication strategies and tactics. Research approaches differ, with some linguists making detailed classifications based on various criteria and others, seeking precision, creating dichotomies.

Strategies can be classified in terms of their global purpose or function [Ibid]. Strategies can define the speaker’s goal, help to make an impact on the voter, facilitate interaction with the public, monitor the message and

initiative over the course of communication with the opponent or the audience, or personalize and dramatize political discourse. Issers divides strategies into semantic, pragmatic, dialogic, and rhetorical [Issers, 2017].

Parshina classifies strategies and tactics according to the goal of political communication. A politician normally wants to encourage the voter to vote for him/her or his/her party, persuade the opponent to accept his/her point of view, build up his/her own positive image, create and sustain a desired emotional atmosphere, influence the voter in many respects [Parshina, 2011].

Parshina distinguishes between self-presentation, persuasion, power race, and power retention strategies [Ibid].

Bozhenkova et al. argues that strategies can be classified into integrative and disintegrative according to “endeavours communicants make to cooperate with each other”. Six integrative and five disintegrative strategies can be identified with 27 and 28 tactics for each cluster respectively [Bozhenkova et al., 2017, p. 276].

Researchers [Sheigal, 2000; Malysheva, 2009] argue that strategies can be considered in terms of confrontation between the us-group and them-group. The actors of political communication are *we* – the speaker, *us* – the voter, – and *them* – the speaker’s opponent. Three strategies therefore can be identified with either of these actors as a primary focus – orientation, integration and confrontation strategies [See Malysheva, 2009]. Orientation points out the politician’s views and beliefs, integration aims at uniting and winning over the voter, and confrontation seeks to discredit the opponent. Apparently, each strategy presupposes a wide range of tactics.

Insofar as the political discourse [Chilton, 2004, p. 22] tends to divide reality into two opposite categories – ‘us’ and ‘them’, some researchers distinguish between two opposite strategies. Sheigal says that any discourse can be manifested through the strategy of positive self-presentation and negative presentation of others [Sheigal, 2004].

According to van Dijk, positive self-presentation and negative other-presentation manifested through “emphasizing our good things, emphasizing their bad things, de-emphasizing our bad things and de-emphasizing their good things” are two main discursive strategies [van Dijk, 2006, p. 734].

Wodak contends that “the discursive construction of ‘us’ and ‘them’ is the basic fundamentals of discourses of identity and difference” that employ discursive strategies of positive self and negative other presentation [Wodak, 2001, p. 73].

According to Chilton, there are strategies of legitimization (of the self) and delegitimization (of the other). He argues that “delegitimization can manifest itself in acts of negative other-presentation, acts of blaming, scapegoating, marginalizing, excluding, attacking the moral character of some individual

or group, attacking the communicative cooperation of the other, attacking the rationality and sanity of the other, while legitimization, usually oriented to the self, includes positive self-presentation, manifesting itself in acts of self-praise, self-apology, self-explanation, self-justification, self-identification as a source of authority, reason, vision and sanity, where the self is either an individual or the group with which an individual identifies or wishes to identify” [Chilton, 2004, p. 47].

This paper adopts a dichotomous approach to discursive strategies research, proposing to figuratively call commonplace confrontation strategies as a bull strategy and a bear strategy. Drawing on the images of ‘bull’ and ‘bear’, we mean to stress how these animals normally attack their victims: a bull drives its horns up into the air, while a bear swipes its paws downward upon its prey. The bull strategy aims at positive self-presentation, while the bear strategy, or negative other-presentation, seeks to undermine the opponent’s authority as is the case with the bear seeking to take his enemy down to the ground. The choice of tactics for these two strategies is predetermined by the goals being pursued, positive self-presentation or negative other-presentation.

As is known, economic discourse and political discourse, which are no less confrontational in essence, too exploit the dichotomy bull/bear in the meaning of positive/negative. Suffice it to give a few telling examples.

“There is a widespread belief both by investors, policy makers and academics that low frequency trends do exist in the stock market. Traditionally these *positive* and *negative* low frequency trends have been labelled as *bull* and *bear* markets respectively” [Maheu et al., 2010, p. 2].

“We propose that the most suitable definition of market states should be one which results in considerable differences in the average returns during the different types of market, i.e. the average return in *positive* (defined as “*bull*”) states should be higher than that *negative* (defined as “*bear*”) states” [Gwilym et al., 2012, p. 7–8].

“If the mean return is *positive (negative)*, the market status is *bull (bear)*” [Nyberg, 2013, p. 5–6].

An analysis into a bunch of classifications of communicative tactics provided in Mikhalyova’s *Political Discourse: the Specificity of Manipulative Influence* enables us to conclude that the bull strategy can be manifested through the tactics of cooperation, self-presentation, a recipient’s value orientation and a positive evaluation of the current situation, while the bear strategy is best revealed in tactics of accusation and a negative evaluation of the current situation.

US presidential debates are a good example of how these strategies and tactics can be pursued in political confrontation.

## The bull strategy

### Cooperation

Cooperation means merging to the us-group. A search for supporters focuses on creating a sense of unity and is realized through the use of such address forms as *folks, America, my fellow Americans, the United States of America*.

*It's time for our nation to come together and do what's right for the people, and I think this is right for the people.* (Bush, 2000)

*We're America, and we believe in our future and we know we have the ability to shape our future.* (Gore, 2000)

*But again, I repeat to my fellow citizens, the best way to protection is to stay on the offense.* (Bush, 2004)

*This is in our country, folks, the United States of America.* (Kerry, 2004)

*The fact is that my health-care plan, America, is very simple.* (Kerry, 2004)

### Self-presentation

As the name suggests, a self-presentation tactic is aimed at creating a positive image of the speaker. It is a way to focus on their positive qualities through highlighting their social status or their moral character.

*And I've been the chief executive officer of the second biggest state in the union. I have a proud record of working with both Republicans and Democrats, which is what our nation needs.* (Bush, 2000)

*I've been the governor of a big state. I think one of the hallmarks of my relationship in Austin, Texas, is that I've had the capacity to work with both Republicans and Democrats. I think that's an important part of leadership.* (Bush, 2000)

*I've been a leader. I've been a person who has to set a clear vision and convince people to follow.* (Bush, 2000)

*I've been a person that has been called a uniter, not a divider, because I accept other peoples' points of view.* (Bush, 2000)

*I can just tell you, I'm a person who respects other people.* (Bush, 2000)

### The recipient's value orientation

The recipient's value orientation is a powerful instrument to address the voter's values in order to attract his/her attention and manipulate them.

*There's a larger law. Love your neighbor like you would like to be loved yourself. And that's where our society must head if we're going to be a peaceful and prosperous society.* (Bush, 2000)

*I see a future when the world is at peace, with the United States of America promoting the values of democracy and human rights and freedom all around the world.* (Gore, 2000)

*So I really don't think so. I hope you don't think that. I mean, because I think whoever is the President must guard your liberties, must not erode your rights in America.* (Bush, 2004)

*What I'm saying is, is that as we promote life and promote a culture of life, surely there are ways we can work together to reduce the number of abortions.* (Bush, 2004)

### Positive tactic

A positive tactic implies a positive analysis of the current situation which celebrates the results of the policy being pursued and importance of actions being taken, which all implicitly works for the speaker's positive self-presentation. It may be called a show-off tactic.

*I think most of the economic growth that has taken place is a result of ingenuity and hard work and entrepreneurship, and that's the role of government to encourage that.* (Bush, 2000)

*We pay 4.7 billion. <...> We're doing it faster than any other state our size, comparable state. We're making really good progress. And our state cares a lot about our children.* (Bush, 2000)

*The quality of the air is cleaner since I've been the president of the United States. And we'll continue to spend money on research and development.* (Bush, 2004)

*Added 1.9 million new jobs over the past 13 months. The farm income in America is high. Small businesses are flourishing. Home ownership rate is at an all-time high in America.* (Bush, 2004)

### The bear strategy

#### Accusation

An accusation tactic helps politicians build a negative image of their opponents in order to discredit them by blaming them for broken promises and failure to meet commitments.

*Let me tell you about one of the governor's. He has promised a trillion dollars out of the Social Security Trust Fund for young working adults to invest and save on their own. But he's promised seniors that their Social Security benefits will not be cut, and he's promised the same trillion dollars to them. So this is a show me state. Reminds me of the line from the movie, "Show me the money." Which one of those promises will you keep, and which will you break, Governor?* (Gore, 2000)

*I think what is misleading is to say you can lead and succeed in Iraq if you keep changing your positions on this war. And he [Kerry] has. As the politics change, his positions change. And that's not how a commander in chief acts.* (Bush, 2004)

*Ladies and gentlemen, he gave you a speech and told you he'd plan carefully, take every precaution, take our allies with us. He didn't. He broke his word.* (Kerry, 2004)

*This is a president who hasn't met with the Black Congressional Caucus. This is a president who has not met with the civil rights leadership of our country. If a president doesn't reach out and bring people in and be inclusive, then how are we going to get over those barriers?* (Kerry, 2004)

### Negative tactic

A negative tactic implies pinpointing problems in the country and exposing negative aftermaths of political actions undertaken by various agencies and actors in order to undermine their authority. It is meant to show disapproval. The speaker acts as if he were either a panic-monger or an attorney for the prosecution, hence the tactic can be called panic-mongering or prosecutorial.

*Look, this is a funding crisis all around the country.* (Gore, 2000)

*I think one of the big issues here that doesn't get nearly enough attention is the issue of corruption. It's an enormous problem and corruption in official agencies, like militaries and police departments around the world, customs officials, is one of the worst forms of it.* (Gore, 2000)

*I think that racial profiling is a serious problem. <...> I was surprised at the extent of it. <...> And it's not an easy problem to solve.* (Gore, 2000)

*Look, the world's temperature is going up, weather patterns are changing, storms are getting more violent and unpredictable. What are we going to tell our children?* (Gore, 2000)

*Look, 95% of our containers coming into this country are not inspected today. When you get on an airplane, your bag is X-rayed, but the cargo hold isn't X-rayed. Do you feel safer? <...> We have bridges and tunnels that aren't being secured, chemical plants, nuclear plants that aren't secured, hospitals that are overcrowded with their emergency rooms.* (Kerry, 2004)

## 4. Trump–Clinton Election Debates

A question arises as to which strategy is more efficient. The latest debates between Donald Trump and Hillary Clinton may be of some help.

Although Trump strives to build an image of a prosperous businessman and point out some positive moments in the US economy, it is the bear strategy that prevails in his rhetoric through an accusation tactic and a negative tactic.

### 1. Accusation

Trump accuses Clinton of making empty promises, misappropriation and squander in order to expose and discredit her.

*Typical politician. **All talk, no action. Sounds good, doesn't work.** Never going to happen. Our country is suffering because **people like Secretary Clinton have made such bad decisions** in terms of our jobs and in terms of what's going on. (Trump, 2016)*

*The problem is, you talk, but **you don't get anything done, Hillary.** You don't. Just like when you ran the State Department, **\$6 billion was missing.** How do you miss \$6 billion? You ran the State Department, \$6 billion was either stolen. They don't know. It's gone, \$6 billion. (Trump, 2016)*

*And it's **politicians like Secretary Clinton that have caused this problem.** Our country has tremendous problems. We're a debtor nation. We're a serious debtor nation. And we have a country that needs new roads, new tunnels, new bridges, new airports, new schools, new hospitals. **And we don't have the money, because it's been squandered on so many of your ideas.** (Trump, 2016)*

## *2. Negative tactic*

Trump focuses on the difficult economic situation with employment and health insurance. He lambasts Barack Obama and Bill Clinton by repeating that their policy was a “disaster”.

*So **we're losing our good jobs, so many of them.** <...> So Ford is leaving. You see that, their small car division leaving. Thousands of jobs leaving Michigan, leaving Ohio. They're all leaving. (Trump, 2016)*

*Look, our country is stagnant. **We've lost our jobs. We've lost our businesses.** We're not making things anymore, relatively speaking. Our product is pouring in from China, pouring in from Vietnam, pouring in from all over the world. (Trump, 2016)*

*Obamacare is a disaster. <...> **Obamacare will never work. It's very bad, very bad health insurance, far too expensive, and not only expensive for the person that has it, unbelievably expensive for our country.** (Trump, 2016)*

*Because NAFTA, signed by her husband, is perhaps the **greatest disaster trade deal in the history of the world.** Not of this country. It stripped us of manufacturing jobs. We lost our jobs, we lost our money, we lost our plants. It is a disaster. (Trump, 2016)*

While Trump is well known for his aggressive responses and interruptions of his opponents, Hillary Clinton, on the contrary, largely focuses on creating her positive image. Therefore, she uses a positive tactic, cooperation, and self-presentation tactics, which is to suggest that she resorts to the bull strategy.

## *1. Cooperation*

Clinton seeks to create a sense of unity with the citizens through the phrases *we can do together, work together, stronger together, we will all come together.*

*I have a positive and optimistic view of what **we can do together**. That's why the slogan of my campaign is **stronger together**. Because I think if **we work together**, if we overcome the divisiveness that sometimes sets Americans against one another and instead we make some big goals and I've set forth some big goals, getting the economy to work for everyone, not just those at the top. <...> If we set those goals and we go together to try to achieve them, there is nothing, in my opinion, America can't do. I hope **we will all come together** in this campaign. (Clinton, 2016)*

### 2. Self-presentation

Clinton accentuates the importance of her position as Secretary of State and her success during her career in public service which is meant to create her positive image.

*When I was **Secretary of State**, we actually increased American exports globally 30 percent. We increased them to China 50 percent. So I **know how to really work to get new jobs and to get exports** that helped to create more new jobs. (Clinton, 2016)*

*So let me talk about my 30 years in public service. I'm very glad to do so. Eight million kids every year have health insurance because when I was **first lady I worked with Democrats and Republicans** to create the children's health insurance program. Hundreds of thousands of kids now have a chance to be adopted because I **worked to change our adoption and foster care system**. After 9/11, I went to work with **Republican mayor, governor and president to rebuild New York and to get health care** for our first responders who were suffering because they had run towards danger and gotten sickened by it. (Clinton, 2016)*

### 3. Positive tactic

Equally important for Clinton is to give a positive evaluation of the situation within the country.

*Nine million people – nine million people lost their jobs. Five million people lost their homes. And \$13 trillion in family wealth was wiped out. Now, **we have come back from that abyss**. And it has not been easy. (Clinton, 2016)*

***We're making progress**. Our military is assisting in Iraq. And we're hoping that within the year we'll be able to push ISIS out of Iraq and then, you know, really squeeze them in Syria. (Clinton, 2016)*

As a result, it is the bear strategy that secured Trump his victory. Yet one can hardly be certain as to which strategy is more efficient. What is apparent is in presidential debates politicians tend to pursue either the bull strategy or the bear strategy. The outcome of the election depends on the choice of a strategy and tactics that go along with it.

## 5. Conclusion

Overall, communication strategy is part of the politician's communicative behavior, it reveals contenders' intentions, while tactics are specific steps to achieve the goal. Politicians pursue two main goals: either to build their positive image or to discredit their opponents; confrontation between them is manifested through the strategies of positive self-presentation (the bull strategy) and negative other-presentation (the bear strategy). US presidential debates show a wide range of tactics including cooperation, self-presentation, the recipient's value orientation, accusation, positive and negative tactics through which these strategies are realized.

## References

Bozhenkova et al., 2017 – Bozhenkova N.A., Bozhenkova R.K., Bozhenkova A.M. Modern political discourse: Verbal exemplification of tactical and strategic preferences. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. 2017. Vol. 15 (3). Pp. 255–284.

Debate Transcripts – Debate Transcripts. URL: <https://www.debates.org/voter-education/debate-transcripts/>

Issers, 2017 – Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М., 2017. [Issers O.S. Kommunikativnyye strategii i taktiki russkoi rechi [Communicative strategies and tactics of Russian speech]. Moscow, 2017.]

Malyшева, 2009 – Малышева О.П. Коммуникативные стратегии и тактики в публичных выступлениях (на материале речей американских и британских политических лидеров) // Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена. 2009. № 96. С. 206–209. [Malyшева O.P. Communicative strategies and tactics in public speech (on the material of American and British political leaders). *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Science*. 2009. № 96. Pp. 206–209.]

Mikhalyova, 2009 – Михалёва О.Л. Политический дискурс: специфика манипулятивного воздействия. М., 2009. [Mikhalyova O.L. Politicheskii diskurs: spetsifika manipulyativnogo vozdeistviya [Political discourse: The specificity of manipulative influence]. Moscow, 2009.]

Parshina, 2011 – Паршина О.Н. Российская политическая речь: теория и практика / Под ред. О.В. Сиротининой. 3-е изд. М., 2011. [Parshina O.N. Rossiiskaya politicheskaya rech: teoriya i praktika [Russian political speech: Theory and practice]. O.V. Sirotnina (ed.). 3rd ed. Moscow, 2011.]

Sheigal, 2004 – Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. М., 2004. [Sheigal E.I. Semiotika politicheskogo diskursa [Semiotics of political discourse]. Moscow, 2004.]

Chambers, 2001 – Chambers S. Language and Politics: Agonistic Discourse in the West Wing. 12.12.2001. URL: <http://www.ctheory.net/articles.aspx?id=317>.

Chilton, 2004 – Chilton P. Analyzing political discourse: Theory and Practice. London, 2004.

Foucault, 1982 – Foucault M. *The Subject and Power*. The University of Chicago Press, 1982.

Gwilym et al., 2012 – Gwilym O., Clare A., Seaton J., Thomas S. Tactical Equity Investing Across Bull and Bear Markets. *The Journal of Wealth Management*. 2012. Vol. 14 (4). Pp. 61–69.

Maheu et al., 2012 – Maheu J.M., McCurdy T.H., Song, Y. Components of bull and bear markets: Bull corrections and bear rallies. *Journal of Business & Economic Statistics*. 2012. Vol. 30 (3). Pp. 391–403.

Nyberg, 2013 – Nyberg H. Predicting Bear and Bull Stock Markets with Dynamic Binary Time Series Models. *Journal of Banking & Finance*. 2013. Vol. 37 (9). Pp. 3351–3363.

van Dijk, Kintsch, 1983 – Dijk, van T., Kintsch W. *Strategies of discourse comprehension*. New York, 1983.

van Dijk, 2006 – Dijk, van T. *Politics, Ideology and Discourse*. *Elsevier Encyclopedia of Language and Linguistics. Volume on Politics and Language*. R. Wodak (ed.). Elsevier, 2006. Pp. 728–740.

Wodak, 2001 – Wodak R. *The Discourse-Historical Approach*. *Methods of CDA*. London, 2001.

Wodak, 2003 – Wodak R. *Discourse and Racism*. *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, MA – Oxford, 2003. Pp. 372–397.

Статья поступила в редакцию 16.06.2018

The article was received on 16.06.2018

#### Сведения об авторах / About the authors

**Мухортов Денис Сергеевич** – кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры английского языкознания филологического факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

**Mukhortov Denis S.** – Ph.D. in Philology; associate professor at the Department of English Linguistics of the Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University

E-mail: dennismukhortov@mail.ru

**Жовнер Елизавета Андреевна** – магистрант кафедры английского языкознания филологического факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

**Elizaveta A. Zhovner** – masters student at the Department of English Linguistics of the Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University

E-mail: lisayka@mail.ru

**Н.Ю. Пахмутова**

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

## Дифференцированное маркирование объекта в иберо-романских языках: объяснительные модели в отечественной и зарубежной учебно-методической литературе

Термином «дифференцированное маркирование объекта» обозначается присущее ряду языков, в т.ч. иберо-романских, явление различения двух классов прямых объектов, один из которых сопровождается особым маркером, а другой такого маркера лишен. Лицензирование этого маркера современная лингвистика частично или полностью относит на счет признаков объекта: одушевленности/неодушевленности и референциального статуса. В большей части русскоязычных грамматик и учебников испанского языка используется редуцированная объяснительная модель *dom*, опирающаяся на грамматику Испанской королевской академии (RAE). Для каталанского языка вопрос создания объяснительной модели *dom* осложняется противоречием между узусом и нормой, предусматривающей относительно более узкую дистрибуцию явления. В статье рассматриваются возможности усовершенствования объяснительных моделей *dom* для испанского и каталанского языков.

**Ключевые слова:** дифференцированное маркирование объекта, дифференцированное маркирование аргумента, испанский язык, каталанский язык, лингводидактика, испанистика, иберо-романистика.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Пахмутова Н.Ю. Дифференцированное маркирование объекта в иберо-романских языках: объяснительные модели в отечественной и зарубежной учебно-методической литературе // Рема. Rhema. 2019. № 2. С. 61–76. DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-61-76.

DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-61-76

**N. Pakhmutova**

Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, 119991, Russian Federation

## Differential object marking in Ibero-Romance languages: Explanatory models in domestic and Russian educational literature

Differential object marking / ДОМ is the term for the phenomenon of distinguishing two classes of direct objects, one bearing a special marker, while the other lacking it. In modern linguistics, the marker licensing is partially or fully attributed to the features of a direct object: Animacy/Inanimacy and referential status. Russian didactic literature generally contains a reduced explanatory model of Spanish ДОМ, based on the grammar of the Royal Spanish Academy. For Catalan, the explanatory model is complicated by the *usus/norm* split, the latter reducing the phenomenon's scope. The paper focuses on the improvement of ДОМ explanatory models for Spanish and Catalan.

**Key words:** differential object marking, differential argument marking, Spanish language, Catalan language, language didactics, Iberian Roman linguistics.

CITATION: Pakhmutova N. Differential object marking in Ibero-Romance languages: Explanatory models in domestic and Russian educational literature. *Rhema*. 2019. № 2. Pp. 61–76. DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-61-76.

### 1. Описание явления дифференцированного маркирования объекта в испанском языке в учебно-методической литературе

#### 1.1. Испанское ДОМ в русскоязычной учебной и филологической литературе

Испанский и каталанский принадлежат к многочисленному классу языков, в которых встречается феномен дифференцированного маркирования объекта.

Термин *differential object marking* / ДОМ (англ.) или по-испански *marcado diferencial de objeto* / МДО, обозначающий варьирование в оформлении прямого дополнения, был предложен Г. Боссонгом [Bossong, 1985] в его исследованиях на материале сардинского и новоиранских языков. В литературе [Bossong, 1991] этот маркер именуется также «падежным маркером».

В испанском языке существует оппозиция двух способов выражения объектности:

- 1) порядок слов: субъект > переходный глагол > объект;
- 2) морфологический способ: переходный глагол > предлог *a* > объект.

При обучении русских студентов филологических специальностей испанскому языку из всего спектра случаев дифференцированного маркирования объекта, как правило, рассматриваются лишь случаи употребления предлога *a* с прямым дополнением перед существительным, обозначающим одушевленное лицо (человека). Объяснительные модели в русскоязычной методической литературе представляют собой сокращенный извод из системы описаний, принятых в грамматике Испанской академии (RAE).

Подобный подход является отражением подхода, бытующего в испанской системе образования и обусловленного рядом лингвистических и экстралингвистических факторов.

Среди лингвистических факторов основным можно назвать быстрое усвоение носителями правильного употребления ДОМ, не требующее дополнительной тренировки в школе. Неряя Мадарьяга указывает: «Применительно к усвоению дифференцированного маркирования одушевленных объектов в испанском языке, Родригес Мондоньедо [Rodriguez Mondoñedo, 2008] приходит к выводу о том, что носители испанского языка усваивают специфическое падежное маркирование очень быстро и почти без ошибок» [Madariaga, 2018, p. 51].

К числу экстралингвистических факторов можно отнести консервативный язык описаний словарей и справочных материалов Испанской королевской академии. Вопрос дифференцированного маркирования объекта авторы академической грамматики затрагивают в следующих косвенных выражениях: «Наличие предлога обязательно в определенных контекстах, исключено в одних и факультативно в других; порой предлог обуславливает существенные изменения значения, а порой лишь незначительную разницу. Факторы, влияющие на эти контрастивные явления, разнообразны: можно особо выделить личную или неличную (одушевленную) природу прямого дополнения, степень, в которой имена, обозначающие предметы, могут в определенных контекстах

ассимилироваться с именами, обозначающими одушевленных лиц (персонификация) или наличием или отсутствием детерминанта (определенность). Также имеет значение то, получает ли именная группа специфическое истолкование, то есть указывает ли она на отдельных лиц или предметы, которые говорящий или слушающий могут идентифицировать. Значимость последнего фактора, однако, ставится под сомнение...» [Nueva Gramática..., 2009, § 34].

Ключевым здесь является термин «персонификация», употребляемый в том числе и в русских учебниках [Васильева-Шведе, Степанов, 1980, с. 45].

Еще одним важным экстралингвистическим фактором, влияющим непосредственно на качество дидактических материалов для иностранцев, можно назвать коммерческую конъюнктуру, диктующую повышенный спрос на учебники, составленные для коммуникативной методики преподавания и не уделяющие должного внимания теоретическим вопросам, даже в рамках традиционного подхода Академии. Здесь важно отметить, что большинство русских преподавателей под словами «оригинальный испанский учебник», как правило, понимает учебник коммуникативный.

Н. Мадарьяга указывает: «В случае с наиболее популярными учебниками испанского языка как иностранного... огромное их большинство не упоминает явления дифференцированного маркирования объекта, даже в смежных темах, таких как употребление определенного и неопределенного артиклей (и где можно было бы, пользуясь случаем, упомянуть признак специфичности, от которого зависит маркирование объекта); употребление личных местоимений. Удивительным образом дифференцированное маркирование не упоминается даже при перечислении случаев употребления предлога *a* в испанском языке» [Madariaga, 2018, p. 54].

Дифференцированное маркирование не упоминается практически ни в одном из популярных среди русских испанистов современных испанских учебников и скупо описывается (или не упоминается) в отечественных пособиях (табл. 1). Представленная расширенная таблица составлена на основе таблицы Н. Мадарьяга. Легко видеть, что ни одно из перечисленных в таблице пособий не содержит сколько-нибудь системного изложения вопроса о дифференцированном маркировании объекта.

Далее применительно к испанскому языку мы обратимся к литературе, созданной специалистами в области фундаментальной лингвистики.

**Упоминание дом и его объяснительные модели  
в русской учебно-методической литературе  
и популярных в России испанских учебниках**

Название учебника	Наличие/отсутствие и контекст упоминания дом
«Embarque» (уровни A1, A2, B1, B2) [11]	Нет
«Nuevo español en marcha» (уровни A1, A2, B1, B2) [17; 18]	Нет
«Nuevo Ven» (уровни A1, A2, B1, B2) [19]	Нет
«Nos vemos» [20]	Нет
Виноградов В.С. Практическая грамматика испанского языка	Указывается обязательность <i>a</i> -маркирования для одушевленных имен, косвенным образом признается влияние фактора пациентивности на употребление <i>a</i> -маркера с неодушевленными ( <i>non human</i> ) именами [Виноградов, 1990, с. 303]
Дьяконов О.В. Нескучная испанская грамматика [4]	Нет
Зеликов М.В. Синтаксис испанского языка [5]	Пособие посвящено в большей степени информационной структуре высказывания, чем синтаксису, дом не разбирается
Иовенко В.А. Практический курс перевода. Международные отношения. Испанский язык [6]	Нет
Родригес-Данилевская Е.И., Патрушев А.И., Степунина И.Л. Учебник испанского языка, практический курс, начальный этап [9]	Упоминаются случаи маркирования прямого дополнения, обозначающего лицо, приводятся исключительно примеры с именами нарицательными (§ 40, посвященный оформлению прямого и косвенного дополнений). Маркирование личных местоимений в позиции прямого дополнения вводится по умолчанию
Садиков А.В. Испанский язык сквозь призму лексики: Лексикология испанского языка [10]	Присутствует разбор случаев варьирования в оформлении прямого дополнения, выраженного одушевленным именем с точки зрения референциального статуса. Характер разбора укладывается в таксономическую модель Бельо

## 1.2. Таксономическая модель дом у Андреса Бельо

Грамматика Бельо была впервые издана в 1847 г., но по-прежнему остается авторитетным источником для испанистов. Начинает изложение Бельо вполне традиционно: «Предлог *a* часто предпосылается винительному падежу<sup>1</sup>, когда тот не представлен склоняемой формой и имеет значение индивидуальности (*personalidad*) и определенности» [Bello, 2004, p. 253]. Слово *personalidad* у Бельо относится к именам одушевленных лиц и существ (людей и животных). Свое описание Бельо начинает с имен собственных (отметим, что он не отделяет внутри этого класса частных случаев употребления имен собственных в функции метонимического переноса):

- (1) He leído a Virgilio.  
 Читать.PST.1SG дом Вергилий.  
 ‘Я читал Вергилия.’
- (2) Don Quijote cabalgaba a Rocinante  
 Дон Кихот ездить верхом.PST.3SG дом Росинант.  
 ‘Дон Кихот ездил верхом на Росинанте.’  
 [Там же]

«Однако достаточно одной лишь [категории] определенности, чтобы возникла необходимость в предлоге *a* перед любым именем собственным, лишенным артикля» [Там же].

- (3) Deseo conocer a Sevilla.  
 Желать.PST.3SG узнать дом Севилья.  
 ‘Я желаю посмотреть/узнать Севилью.’  
 [Bello, 2004, p. 267]

В предыдущем абзаце с точки зрения детализации вопроса о дом грамматика Бельо уже ступает дальше большей части современных учебных пособий, где случаи употребления предлога *a* с неодушевленными именами собственными в роли прямого дополнения не рассматриваются. Он подает материал более структурированно и ясно, чем грамматика Академии, где различные контексты дом разнесены по разным главам<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Грамматики Испанской академии вплоть до 1931 г. сохраняли для испанского языка традиционное различие падежей и их функций (*Gramática Ac.*; 1931, p. 169–174) [цит. по: Васильева-Шведе, Степанов, 1980, с. 41].

<sup>2</sup> Стоит отметить, что объем бумажной грамматики RAE и не вполне удобный доступ к онлайн-версии сильно затрудняют поиск и сведение воедино материала, относящегося к дом.

Дальнейшие примеры из грамматики Бельо, относящиеся к одушевленным именам, даны в табл. 2.

Таблица 2

**Описание случаев  
дифференцированного маркирования объекта  
в грамматике Андреса Бельо**

Случай	Правило
Неопределенные и отрицательные местоимения (квантификаторы) <i>alguien, nadie, quien</i>	Присутствует <i>a</i> -маркирование по признаку одушевленности
Нарицательные имена одушевленных лиц с определенным артиклем	Присутствует <i>a</i> -маркирование по признаку одушевленности и определенности
Одушевленное имя нарицательное с неопределенным артиклем	Присутствует <i>a</i> -маркирование по признаку одушевленности в случае определенности относительно субъекта
Одушевленные имена нарицательные с нулем артикля во множественном числе	Снятие маркирования в силу низкого референциального статуса: «отсутствие определенности относительно субъекта», согласно Бельо, сюда также входят случаи нейтрализации по числу (в современной терминологии, у Бельо случай не выделен <sup>3</sup> )
Имена нарицательные, обозначающие одушевленных лиц, которые используются для обозначения рода занятий, должностей, титулов, отличий с определенным и неопределенным артиклем, а также нулем артикля после глаголов «выбрать», «назначить», «создать»	Снятие маркирования: правило у Бельо не сформулировано, однако приведенные в примерах случаи соответствуют параметрической диатезе [Падучева, 2004, с. 66]. El presidente eligió DEF президент выбрать.PST.3SG los intendentes y gobernadores DEF интенданты и губернаторы 'Президент выбрал интендантов и губернаторов.'

Работа Бельо, несмотря на исторически отдаленную дату создания, имеет ряд дидактических достоинств: тонкую рубрикацию случаев употребления *a*-маркирования и 0-маркирования прямого объекта без педалирования исключительно характеристик одушевленности и смежного понятия персонификации; Бельо затрагивает также (пусть методом

<sup>3</sup> Выражения типа *¿ vas a elegir a un criado?* в русском или *Busco criados* / 'Ищу слуг' у Бельо.

«от противного») вопросы влияния глагольной семантики на маркирование объекта. Характер изложения делает его грамматику удобным для дидактических целей источником.

### 1.3. Многофакторный характер испанского *DOM* и его анализ в рамках теории оптимальности

В работе «Дифференцированное маркирование объекта: иконичность против экономии» североамериканская исследовательница Джудит Айссен [Aissen, 2003] представила *динамическую* систему, позволяющую прогнозировать стратегию маркирования в зависимости от приоритета двух базовых тенденций естественного языка: *иконичности*, способствующей, в инженерных терминах, помехоустойчивости языка, и принципа экономии.

Основываясь на картезианской концепции одушевленного субъекта и неодушевленного объекта (обозначая ее как «интуитивную»), Айссен также ссылается на конвенциональную репрезентацию этого контраста в лингвистической литературе: «...именно те объекты, которые больше всего нуждаются в том, чтобы быть отделенными от субъектов (одушевленные НП), получают морфологически выраженное падежное маркирование» [Там же, р. 2].

Ключевыми характеристиками выделенности (*prominence*), влияющими на поведение имени в объектной позиции, Айссен называет одушевленность и определенность, упоминая допустимую интерференцию вида (аспекта) [Там же, р. 2–3].

Ниже приведены шкалы одушевленности и определенности по Айссен:

а. Шкала одушевленности: имена, обозначающие людей > одушевленные имена > неодушевленные имена.

б. Шкала определенности: личное местоимение > имя собственное > определенная именная группа (ИГ) > неопределенная специфичная ИГ > неспецифичная ИГ.

«Между шкалами а и б ((3) и (4) в оригинальном тексте) существует следующее отношение: если в некотором языке прямой объект некоторого ранга может иметь падежный маркер, объект более высокого ранга в том же языке также может быть маркирован, но объекты низших рангов не обязательно будут маркированы» [Там же, р. 2].

На основе такого подхода можно сформулировать общие правила маркирования объекта для испанского языка, однако представление об обязательной иерархии рангов требует отдельного объяснения таких случаев как, например, *a*-маркирование квантификатора *nadie* ('никто'), которое требует более тонких объяснений в рамках формальных синтаксических моделей, в частности, обращения к специфике глагольной группы.

## 1.4. Характеристики глагольной группы и признаковый анализ испанского DOM

Некоторые авторы явным образом включают характеристики глагольной группы в ряд факторов, влияющих на DOM в испанском языке.

«DOM в испанском языке определяется тремя семействами параметров: (i) референциальными свойствами, (ii) соревнованием аргументов в клаузе, и (iii) свойствами переходности, присущими глаголу, т.е. лексической семантикой глагола» [Heusinger, Kaiser, 2003, p. 86].

Основываясь на шкале пациентивности Поттье [Pottier, 1968, p. 87], можем предположить, что в примере (4) определяющую роль в выборе *a*-маркирования для неопределенного *nadie* играет высокая пациентивность глагола *matar*.

(4) No	mató	*(a)	nadie
NEG	убить.PST.3SG	DOM	никто
‘Он/она/Вы никого не убил/а/и’.			

Поскольку контексты для *nadie* (никто) совпадают с контекстами для имен с высокими характеристиками определенности и одушевленности, можно предположить также, что в данном случае свойства, приписываемые аргументу, являются проекцией свойств глаголов. Таким образом, исключение из одной закономерности становится проявлением другой.

Вторичная предикация, информационная структура предложения и другие дополнительные факторы образуют альтернативный «центр притяжения», определяя стратегию маркирования объекта. Все эти факторы, несомненно, должны находиться в поле зрения преподавателя и учащегося.

## 2. Объяснительные модели DOM в каталанском языке

### 2.1. Объяснительные модели DOM в нормативных грамматиках

Применительно к каталанскому языку вопрос создания объяснительных моделей дифференцированного маркирования осложняется как историческими обстоятельствами (язык национального меньшинства с прерванной/подавляемой грамматической традицией), так и наличием разных региональных вариантов<sup>4</sup>. Нормативные грамматики каталанского издаются как Институтом каталанских исследований (l’Institut d’Estudis Catalans), так и Валенсийской академией языка (Acadèmia Valenciana de la Llengua).

<sup>4</sup> Существует также баlearский диалект каталанского, обладающий некоторой литературой и претендующий на статус регионального языка (Català balear).

Лингвисты-типологи, изучающие каталанский, рассматривают ДОМ как субстандартное явление (substandard Catalan [Benito Galdeano, 2017, p. 1]), в то время как нормативные грамматики по умолчанию не предусматривают наличия особого маркера при классе прямых объектов, выраженных именами, обладающими высокой степенью выделенности (prominence) по шкале Айссен. Случаи *a*-маркирования указаны как второстепенное правило, часто необязательное. Грамматика каталанского языка Института каталанских исследований (Gramàtica de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans) дает следующий общий пример оформления прямого объекта, выраженного именем собственным:

- (5) Abraham oferí el seu fill Isaac a Jahvè  
 Авраам жертвовать.PST.3.SG DEF его сын Исаак DAT Иегова  
 ‘Авраам пожертвовал своего сына Исаака Иегове’  
 [Gramàtica essencial..., 2018, 14.4.2].

Далее в статье дается ряд оговорок, представленных в таблице 14.6 раздела 14.4.2 в электронном издании Грамматики [Gramàtica essencial..., 2018].

*Допустимые нормой случаи  
 дифференцированного маркирования объекта  
 в каталанском языке*

– Для прямых объектов, обладающих схожими с субъектом характеристиками<sup>5</sup>

С местоименным квантификатором, относящимся к одушевленному имени:

- (6) a. No coneix \*a ningú  
 NEG знать.PRS.1SG DOM никто/никакой  
 de la seva família.  
 из DEF его семья.  
 ‘Не знаю никого из его семьи’

\* Вариантивно.

При порядке глагол – объект – субъект<sup>6</sup>:

- (6) b. Substituirà a la metgessa  
 Заменить.FUT.3SG DOM DEF докторшу  
 un metge acaba de graduar.  
 доктор закончить.IMP PREP выпуститься.  
 ‘Докторшу заменят на доктора, который только что выпустился.’

<sup>5</sup> Обладающими высокой выделенностью (prominence).

<sup>6</sup> Терминология оригинала.

С некоторыми относительными определительными [кляузами] при одушевленном antecedente:

- (6) c. Van felicitar els concursants als  
 AUX.PRS.3S поздравить DEF конкурсанты DOM.DEF  
 quals havien criticat abans.  
 которые AUX.PST.3PL критиковать.IMP раньше.  
 ‘Они поздравят конкурсантов, которых раньше критиковали.’<sup>7</sup>

– При измененном порядке составляющих

С относительными [кляузами] при antecedente, выраженном одушевленным именем и при относительных кляузах без antecedenta:

- (7) a. He parlat amb la Sílvia  
 AUX.PRS.1SG говорить.IMP с DEF Сильвия  
 a qui vas a conèixer l’altre dia.  
 DOM кто AUX.PRS.2SG PREP знать DEF-другой день.  
 ‘Я только что говорил с Сильвией, с которой ты познакомился вчера.’

- b. Han triat a\* qui no  
 AUX.PST.3.PL выбрать.IMP DOM кто NEG  
 tenia el millor currículum.  
 иметь.PST.3.SG DEF лучшее резюме.  
 ‘Они выбрали того, у кого было не самое лучшее резюме.’

\* При отсутствии antecedenta *a*-маркер вариативен.

В предложениях с вопросительным словом или междометием в начальной позиции:

- (7) c. A qui ha seleccionat el jurat?  
 DOM кто выбрать.PST.3SG DEF жюри?  
 ‘Кого выбрало жюри?’

(При совпадении в числе и лице с субъектом)

При смещенной позиции прямого дополнения и местоименной репризе:

- (7) d. A moltes person les acomiaden.  
 DOM многие лица они.ACC уволить.PRS.3PL  
 sense avis previ.  
 без уведомления заранее.  
 ‘Многие (лица) были уволены без предварительного уведомления.’

<sup>7</sup> Пример можно толковать как аппозитивную конструкцию.

– В параллельных конструкциях

Сравнительные предложения, предложения с дублированными дополнениями и ответы на вопросы с вопросительным словом «кто» [кого] (*a qui*):

(8) a. El van detenir a ell  
Он.АСС AUX.PRS.3PL задержать DOM он  
i al seu administrador.  
и DOM.DEF его администратор.  
'Задержали его и его администратора.'

b. A qui castigaran?  
DOM кто наказать.FUT.3PL  
A l'Albert.  
DOM.DEF Альберт.  
'– Кого накажут?  
– Альберта.'

Дублирование прямого дополнения «слабым» местоимением<sup>8</sup>:

(9) Sempre ens castiguen als mateixos.  
Всегда мы.АСС наказывать DOM.DEF сами.  
'Вечно наказывают нас самих.'

Официальная Валенсийская грамматика также упоминает ряд случаев дифференцированного маркирования [Gramática normativa valenciana..., 2006, p. 303].

Перед полной формой личного местоимения:

(10) Ens estava buscant a nosaltres.  
Мы.АСС находится.PST.3SG искать.IMP DOM мы.  
'Он разыскивал нас.'

Также предписывается *a*-маркирование в случаях отклонения от базового порядка членов предложения при наличии местоименной репризы и при прямом дополнении, выраженном одушевленным именем, т.е. случай, совпадающий с приведенным в примере (9).

## 2.2. DOM в каталанском: проблема описания субстандартного явления

Как мы видим, обе рассмотренные каталанские нормативные грамматики дают схожую таксономию случаев DOM. На материале этой таксономии и основываясь на теоретических моделях, описанных в разделе 1,

<sup>8</sup> Местоименной клитикой.

мы можем прийти к выводам о совпадении ряда факторов, определяющих стратегию дифференцированного маркирования в испанском и каталанском языках: одушевленность, референциальный статус, топикальность (последнее особенно характерно для балеарского варианта каталанского языка, согласно работе Виктории Эскандель-Видаль [Escandell Vidal, 2009]).

Однако стоит помнить, что *DOM* в каталанском имеет статус преимущественно субстандартного явления. При том, что оно широко исследуется в специальной лингвистической литературе, в рамках образовательной системы Каталонии при изучении каталанского как иностранного акцент делается на коммуникативный подход [Pottier, 1968], при котором сложная таксономия этого явления вымывается из филологической литературы, обращенной к широкому кругу читателей.

В единственном русском учебнике каталанского языка И.О. Бигвава и М.А. Харшиладзе нет упоминания *DOM* и не приводится никаких «выходящих за рамки» случаев, т.е. предлог *a* упоминается исключительно в контексте пространственных и количественных конструкций [Бигвава, Харшиладзе, 2002].

Рут Бенито Гальдеано в своей работе приходит к следующим выводам относительно использования *DOM* в каталанском: «Дифференцированное маркирование распространено (или в настоящий момент находится в процессе распространения) на всех говорящих и все регионы [использование каталанского языка] и достигло края шкалы определенности у тех носителей языка, которые его используют» [Benito Galdeano, 2017, p. 25].

## Заключение

Можно заключить, что для испанского и каталанского языков в рамках всех упомянутых объяснительных моделей действуют сходие, но не идентичные комбинации факторов, определяющих маркирование объекта.

При объяснении студентам филологических специальностей синтаксических особенностей конструкций с прямым объектом как в испанском, так и в каталанском языке может быть целесообразным краткий обзор общей проблематики дифференцированного маркирования объекта с упоминанием основных подходов, принятых в современной лингвистике. При обучении, нацеленном на активное освоение языка, общетеоретические соображения должны подкрепляться конкретно-языковой таксономией случаев дифференцированного маркирования: как извлекаемой путем анализа предлагаемых конструкций с использованием типологического инструментария, так и на основе примеров и предписаний нормативных грамматик и пособий.

## Библиографический список / References

Бигвава, Харшиладзе, 2002 – Бигвава И.О., Харшиладзе М.А. Учебник каталанского языка. М., 2002. [Bigvava I.O., Kharshiladze M.A. Uchebnik katalanskogo yazyka [Catalan language textbook]. Moscow, 2002.]

Васильева-Шведе, Степанов, 1980 – Васильева-Шведе О.К., Степанов Г.В. Теоретическая грамматика испанского языка. Морфология и синтаксис частей речи: Учебник для институтов и факультетов иностранных языков. 2-е изд., испр. и доп. М., 1980. [Vasileva-Shvede O.K., Stepanov G.V. Teoreticheskaya grammatika ispanskogo yazyka. Morfologiya i sintaksis chastey rechi [Theoretical Grammar of Spanish: morphology and syntax of parts of speech]. Textbook for institutes and faculties of foreign languages. 2nd ed., corr. and add. Moscow, 1980.]

Виноградов, 1990 – Виноградов В.С. Грамматика испанского языка. Практический курс: Учебник для институтов и факультетов иностранных языков. 3-е изд., испр. и доп. М., 1990. [Vinogradov V.S. Grammatika ispanskogo yazyka. Prakticheskiy kurs [Grammar of Spanish. Practical course]. Textbook for institutes and faculties of foreign languages. 3rd ed., corr. and add. Moscow, 1990.]

Дьяконов, 2011 – Дьяконов О.В. Нескучная испанская грамматика. М., 2011. [Dyakonov O.V. Neskuchnaya ispanskaya grammatika [Spanish Grammar That's Not A Bore]. Moscow, 2011.]

Зеликов, 2005 – Зеликов М.В. Синтаксис испанского языка: Особенности структуры предложений по характеру коммуникативной установки и цели высказывания. СПб., 2005. [Zelikov M.V. Sintaksis ispanskogo yazyka: Osobennosti struktury predlozheniy po kharakteru kommunikativnoy ustanovki i tseli vyskazyvaniya [Syntax of Spanish: Sentences' structure variation driven by the communication attitude and the purpose of the statement]. St. Petersburg, 2005.]

Иовенко, 2006 – Иовенко В.А. Практический курс перевода. Международные отношения. Испанский язык: Учебник. М., 2006. [Iovenko V.A. Prakticheskiy kurs perevoda. Mezhdunarodnye otnosheniya. Ispanskiy yazyk [Practical course of translation. Foreign affairs. Spanish]. Textbook. Moscow, 2006.]

Лютикова, Ронько, Циммерлинг, 2016 – Лютикова Е.А., Ронько Р.В., Циммерлинг А.В. Дифференцированное маркирование аргументов: семантика, морфология, синтаксис // Вопросы языкознания. 2016. № 6. С. 113–127. [Lyutikova E.A., Ronko R.V., Zimmerling A.V. Differential argument marking: Semantics, morphology, syntax. *Voprosy yazykoznanija*. 2016. № 6. Pp. 113–127.]

Падучева, 2004 – Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. М., 2004. [Paducheva E.V. Dinamicheskie modeli v semantike leksiki [Dynamic models in lexical semantics]. Moscow, 2004.]

Родригес-Данилевская, Патрушев, Степунина, 2007 – Родригес-Данилевская Е.И., Патрушев А.И., Степунина И.Л. Учебник испанского языка, практический курс, начальный этап. 9-е изд., испр. М., 2007. [Rodrigues-Danilevskaya E.I., Patrushev A.I., Stepunina I.L. Uchebnik ispanskogo yazyka, prakticheskiy kurs, nachalnuy etap [Spanish textbook: basic practical course]. 9th ed., rev. Moscow, 2007.]

Садиков, 2016 – Садиков А.В. Испанский язык сквозь призму лексики: Лексикология испанского языка. Изд. 2-е. М., 2016. [Sadikov A.V. Ispanskiy yazyk skvoz prizmu leksiki: Leksikologiya ispanskogo yazyka [Spanish through vocabulary: Lexicology of Spanish]. 2nd ed. Moscow, 2016.]

Alonso, Prieto, 2011 – Alonso M., Prieto R. *Embarque. Curso de español lengua extranjera*. (Niveles A1, A2, B1, B2). Madrid, 2011.

Aissen, 2003 – Aissen J. *Differential Object Marking: Iconicity vs. Economy*. *Natural Language and Linguistic Theory*. 2003. № 21. Pp. 435–483.

Bello, 2004 – Bello A. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid, 1997.

Benito Galdeano, 2017 – Benito Galdeano R. *Differential Object Marking in Catalan: Contexts of Appearance and Analysis*. Master thesis. Universitat de Barcelona, 2017.

Bossong, 1985 – Bossong G. *Differentielle Objektmarkierung in den Neuiranischen Sprachen*. Tübingen, 1985.

Bossong, 1991 – Bossong G. *Differential object marking in Romance and beyond*. *New Analyses in Romance Linguistics, Selected Papers from the XVIII Linguistic Symposium on Romance Languages*. D. Wanner, D. Kibbee (eds.). Amsterdam, 1988. Pp. 143–170.

Castro et al., 2014 – Castro F., Díaz P., Rodero I., Sardinero C. *Nuevo español en marcha, nivel A1*. Madrid, 2014.

Castro, Rodero, Sardinero, 2014 – Castro F., Rodero I., Sardinero C. *Nuevo español en marcha, niveles A2, B1, B2*. Madrid, 2014.

Díaz, 2010 – Díaz E. *Nos vemos (A1–A2)*. Barcelona, 2010.

Escandell Vidal, 2009 – Escandell-Vidal V. *Differential Object Marking and topicality the case of Balearic Catalan*. *Studies in Language*. 2009. Vol. 33 (4). Pp. 832–885.

Gramàtica normativa valenciana..., 2006 – Gramàtica normativa valenciana *Col·lecció Textos Normatius*. Valencia, 2006. URL: <https://www.avl.gva.es/documents/31595/32337/Gram%C3%A0tica+normativa+valenciana/825a1c69-34c9-43b6-83f9-7a527a2833e3>

Gramàtica essencial..., 2018 – Gramàtica essencial de la llengua catalana. Barcelona, 2018. URL: <https://geiec.iec.cat/gramatica.asp>

Heusinger, Kaiser, 2007 – von Heusinger K., Kaiser G.A. *Differential object marking and the lexical semantics of verbs in Spanish*. *Proceedings of the Workshop “Definiteness, Specificity and Animacy in Ibero-Romance Languages”*. *Arbeitspapier 122*. Kaiser G.A., Leonetti M.G.A. (eds.). Fachbereich Sprachwissenschaft, Universität Konstanz, 2007. Pp. 85–110.

Madariaga, 2018 – Madariaga N. *The category of animacy and its acquisition in the grammars of Russian and Spanish / La categoría de la animidad y su aprendizaje en las gramáticas del español y del ruso*. *Iberoamerikanskje tetradj*. 2018. Vol. 20 (II). C. 48–58.

Nueva gramática..., 2009 – Nueva gramática de la lengua española. 8d. Vol. II. Madrid, 2009.

Pottier, 1968 – Pottier B. *Linguística moderna y filología hispánica*. Madrid, 1968.

Silverstein, 1976 – Silverstein M. *Hierarchy of features and ergativity*. *Grammatical categories in Australian languages*. R.M.W. Dixon (ed.). New Jersey, 1976. Pp. 112–171.

The language model..., 2018 – The language model of the Catalan education system. *Language learning and use in a multilingual and multicultural educational environment*. Generalitat of Catalonia, Ministry of Education, Production: Sub-Directorate General for Language and Plurilingualism: Communication and Publications Service, 2018.

URL: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-ENG.pdf>

Rodríguez-Mondoñedo, 2008 – Rodríguez-Mondoñedo M. The Acquisition of Differential Object Marking in Spanish. *Probus*. Vol. 20. Issue 1. Pp. 111–145.

Статья поступила в редакцию 30.06.2018

The article was received on 30.06.2018

Сведения об авторе / About the author

**Пахмутова Надежда Юрьевна** – аспирант отделения теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

**Nadezda Yu. Pakhmutova** – post-graduate student at the Department of Theoretical and Applied Linguistics of the Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University

E-mail: [vidsilvestre@gmail.com](mailto:vidsilvestre@gmail.com)

## Я.Г. Тестелец

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

Институт языкознания Российской Академии наук,  
125009 г. Москва, Российская Федерация

# Язык для книги рекордов Гиннесса: пятнадцать (или больше?) рефлексивных местоимений в хваршинском языке

В статье описана беспрецедентно богатая система из простых (однословных), двойных и тройных рефлексивных местоимений в хваршинском языке, относящемся к восточнокавказской (или нахско-дагестанской) языковой семье. Местоимения образуются на основе прономинала, иногда с добавлением частицы-интенсификатора. Рефлексивные местоимения мало отличаются по дистрибуции: они все локальны и не имеют выраженной ориентации, мотивированной синтаксическими асимметриями.

**Ключевые слова:** восточнокавказские языки, рефлексивные местоимения, анафоры, рефлексивность, область связывания, субъектная ориентация, типология анафоры.

**Благодарности:** Я благодарю своих информантов Аминат Гирайханову, Шихсаида Шихсаидова, Заграт Шихсаидову, Рисалат, Аминат, Мадину и Жаврият Хизриевых и др. Я благодарю Заиру Халилову за помощь в проверке некоторых данных, использованных в статье. Моя особая признательность Ивану Капитонову за ценные замечания к первому варианту статьи; все недочеты и ошибки принадлежат автору.

Работа была поддержана Российским Фондом фундаментальных исследований, грант 17-04-00581 «Хваршинский язык: грамматика, тексты, базовый словарь».

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Тестелец Я.Г. Язык для книги рекордов Гиннесса: пятнадцать (или больше?) рефлексивных местоимений в хваршинском языке // Рема. Rhema. 2019. № 2. С. 77–99. DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-77-99.

DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-77-99

## Ya.G. Testelets

Russian State University for the Humanities,  
Moscow, 125993, Russian Federation;  
Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences,  
Moscow, 125009, Russian Federation

# A language for Guinness World Records: Fifteen (or more?) reflexive pronouns in Khwarshi

The paper outlines the unprecedentedly rich system of simple (one-word), double and triple reflexive pronouns in the Khwarshi language of the East Caucasian (or Nakh-Dagestanian) language family. The pronouns are formed on the base of a pronominal stem, sometimes with the intensifier particle. The reflexive pronouns show little difference in their distribution: they are all local and apparently lack orientation motivated by syntactic asymmetries.

**Key words:** East Caucasian languages, reflexive pronouns, anaphors, reflexivity, binding domain, subject orientation, typology of anaphora

**Acknowledgments:** I thank my informants Aminat Giraykhanova, Shikhsaid Shikhsaidov, Zagrat Shikhsaidova, Risalat, Aminat, Madina and Zhawriyat Khizriyevras, and others. I thank Zaira Khalilova for her help in checking some of the data presented below. My special thanks are to Ivan Kapitonov for his valuable comments to the paper's draft; all mistakes and shortcomings are mine own.

The work was supported by the Russian Foundation for Fundamental Research, grant 17-04-00581 "The Khwarshi Language: Grammar, Texts, Basic Vocabulary".

CITATION: Testelets Ya.G. A language for Guinness World Records: Fifteen (or more?) reflexive pronouns in Khwarshi. *Rhema*. 2019. № 2. Pp. 77–99. DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-77-99.

## 1. Introduction. Elements of which reflexives are made up

The Khwarshi language, together with Tsez and Ginukh (otherwise spelled as Hinukh or Hinuq), belongs to the western branch of the Tsezic group of the East Caucasian, or Nakh-Dagestanian, family. It is spoken by approximately 8000 persons in the valley of Khwarshi river, a right tribute

of Andi Koysu, North Dagestan highlands, and in some villages in the lowland part of North Dagestan. The data are from the author's fieldwork in Khonokh (Tsumada district) in 2016–2018 and in Mutsalaul (Khasavyurt district) in 2016–2017 in the Republic of Dagestan, Russian Federation.

There is no simplex free monomorphemic reflexive pronoun<sup>1</sup> in Khwarshi. There is no morphological verbal reflexive either. Unlike some other languages of the Tsezic group, in which a verbal reflexive derivation of restricted productivity is found [cf. e.g. Polinsky, Comrie, 1999, p. 324; Polinsky, 2015 on the phenomenon in Tsez], there is none in Khwarshi – same as in Ginukh, another West Tsezic language [Forker, 2013, p. 665]. To express the meaning of the inherent, or natural reflexive, verbs (the term cf. in [Kemmer, 1993, p. 58], Khwarshi employs either cognate noun objects (1), or A-labile verbs (2), with the intended reflexive meaning unmarked (2b); all examples below, if it is not specified otherwise, are elicited:

(1) *žik<sup>wa</sup>*            *šiču*            *šiča-ha*  
 man.ERG<sup>2</sup>        clothes.ABS        clothe-PRS  
 'The man clothes himself.'

(2) a. *žik<sup>wa</sup>*            *mašina*        *esan-ho*  
 man.ERG        car.ABS        wash-PRS  
 'The man washes the car.'

b. *žik<sup>wa</sup>*            *esan-ho*  
 man.ABS        wash-PRS  
 'The man washes himself.'

However, there is a huge compensation for the lack of both: no less than **15 complex reflexive pronouns**, apparently with very little distributional difference.

The goal of this paper is to demonstrate the fact rather than to suggest a comprehensive analysis within a framework of one of the current theories of anaphora. For the latter task, the data are still incomplete. They include elicited sentences and a small Khwarshi corpus – several texts in the Khwarshi dialect in [Karimova, 2014].

<sup>1</sup> The simplex long-distance reflexive pronoun in the languages of the Tsezic group probably originating from Proto-Tsezic \**žu* (Tsez *žo-tew*, Ginukh *zo*, Gunzib *žu*, Bezhta *žü*) has become in Khwarshi a 3rd person personal pronoun *žu* (singular) and *židu* (plural), maybe with a contamination of the distal demonstrative pronoun stem *-žu* < \**-gu* (cf. Ginukh and Bezhta *-go* distal pronominal stem; for the regular phonological correspondence see e.g. Bezhta *ög* – Inkhokwari dialect *ög* – Khwarshi proper *üž* 'axe'), since the demonstratives in the East Caucasian languages are sometimes the source for 3 person personal pronouns.

<sup>2</sup> Abbreviations: DAT – dative case; ERG – ergative case; GEN1, GEN2 – genitive 1, 2 case; GNR – general tense; I, II, III, IV – I, II, III, IV class singular; IMP – Imperative; INF – infinitive; INTS – intensifier; LAT – lative; LOC – locative case; NEG – negation; OBL – oblique stem; PL – plural; PRF – perfect; PRS – participle; PST – past; SG – singular.

The main typological characteristics of Khwarshi are as follows. Khwarshi is a SOV language with free order of constituents both at the clause and at the phrase level. It has a consistent ergative/absolutive system of alignment in case marking and argument-verb agreement. In the *ergative construction*, the subject of a transitive verb is marked with Ergative (3), the direct object (3) and the subject of an intransitive verb (4) with Absolutive:

(3) *obu-ṭi*      *uža*      *ĩḫek-ko*  
 father-ERG    boy.ABS      I.lead-PRS  
 ‘Father is bringing the boy here.’

(4) *obu*      *ħalṭida-ha*    *gole*  
 father.ABS    work-PRS      AUX.PRS  
 ‘Father is working.’

Intransitive verbs employ the *absolutive* construction. They need not be monovalent and may take an indirect object marked with one of the numerous locative case forms:

(5) *obu*      *uža-qo-l*      *giça-na*    *gole*  
 father.ABS    boy-AD-LAT    look-PRF    AUX.PRS  
 ‘Father is looking at the boy.’

With verbs denoting emotional or perceptive experience, the *affective* construction is used, in which the subject experiencer is marked with Dative, and the object stimulus is in Absolutive (6):

(6) *o-w-si*      *žikʷa-l*      *uža*      *ajk-a*  
 that-OBL    man-DAT    boy.ABS    I.see-PST  
 ‘That man saw the boy.’

The class (gender) and number agreement occurs in many (not all) verbs and adjectives and some pronouns and adverbs and is triggered by the NP in Absolutive only:

(7) a. *di-l*      *Ø-akʷa-ha*    *Ø-agu*      *ḫirija-w*    *hamake*  
 I-DAT    I-see-PRS    I-good    dear-I      friend.ABS (I CLASS SG)  
 ‘I see a good dear (male) friend.’

b. *di-l*      *b-akʷa-ha*      *b-agu-ṭa*      *ḫirija-b-ṭa*  
 I-DAT    PL.HUM-see-PRS    PL.HUM-good-PL    dear- PL.HUM-PL  
*hamake-ba*  
 friend-PL.ABS (I CLASS PL)  
 ‘I see good dear friends.’

c. *di-l*      *j-akʷa-ha*      *j-agu*      *ḫirija-j*    *hamake*  
 I-DAT    II-see-PRS    II-good    dear-II      friend.ABS (II CLASS SG)  
 ‘I see a good dear (female) friend.’

- (7) d. *di-l*      *b-ak<sup>w</sup>a-ha*      *b-agu*      *ki<sup>h</sup>tu*  
 I-DAT      III-see-PRS      III-good      cat.ABS (III CLASS SG)  
 'I see a good cat.'

The position of the class/number agreement marker is normally prefixal, except the adjectives borrowed from Avar which retain their suffixal agreement slot (*χirija-* 'dear' in 7a-c), and some adverbs and pronouns.

The class/number prefixes (infrequent affixes aside) are as represented in Table 1.

Table 1

	Singular	Plural
Class I (men)	∅-	<i>b-</i> ( <i>m-</i> with a nasalized stem)
Class II (women)	<i>j-</i>	
Class III (nonhuman animate, inanimate)	<i>b-</i> ( <i>m-</i> with a nasalized stem)	<i>l-</i> ( <i>n-</i> with a nasalized stem)
Class IV (nonhuman)	<i>l-</i> ( <i>n-</i> with a nasalized stem)	
Class V (nonhuman)	<i>j-</i>	

There are two Genitives in Khwarshi, traditionally called Genitive 1 in *-s* and Genitive 2 in *-lo*; the former marks a nominal modifier of a noun in the direct (Absolutive) case, the latter a nominal modifier of a noun in an oblique (any other than Absolutive) case:

- (8) a. *dada-s*      *mašina*  
 father-GEN1      car.ABS  
 'Father's car'
- b. *dada-lo*      *mašina-ma*  
 father-GEN2      car-LOC  
 'in Father's car'

The intensifying particle *-č* (*-eč* after consonants), below called **Intensifier**, is more or less identical in function with the English *-self* intensifier pronouns:

- (9) *di-l-eč*      *idu*      *b-ak<sup>w</sup>-aj*  
 I-DAT-INTS      it.ABS      III-see-PST.NEG  
 'I didn't see it myself.'

3 person pronouns differ from demonstratives in that only the former, but not the latter can be long-distance-bound by superordinate subjects,

in accordance with the (maybe universal) principle that demonstratives may be used anaphorically, but obey Principle C, cf. in English

(10) *The flowers are too expensive for me to buy them (\*these).*

The difference between the pronominals and the demonstratives is shown in the paradigm (12) below, the dative forms of four pronouns and their class membership are given in (11), cf. also [Šarafutdinova, Levina, 1961, p. 109]:

(11)	Absolutive (unmarked case):		Dative:			
	in (12a)	<i>žu</i>		<i>isu-l</i>		
	in (12b)	<i>idu</i>		<i>idisu-l</i>		
	in (12c)	<i>o-w-žu</i>		<i>o-w-su-l</i>		
	in (12d)	<i>a-w-du</i>		<i>a-w-di-su-l</i>		
		Translation:	Category:	Binding Principle		
	in (12a)	‘(s)he, it’	pronominal	B		
	in (12b)	‘(s)he, it’	pronominal	B		
	in (12c)	‘that’ distal	demonstrative	C		
	in (12d)	‘this’ proximate	demonstrative	C		
(12) a.	<i>uža-l</i>	<i>l-īqe</i>	<i>de</i>	<i>isu-l</i>	<i>kumak</i>	<i>b-uho-sa</i>
	boy-DAT	IV-know.GNR	I.ERG	<b>he</b> -DAT	help.ABS	III-do-PRT
	‘The boy <sub>i</sub> knows that I will help him <sub>ij</sub> .’					
b.	<i>uža-l</i>	<i>l-īqe</i>	<i>de</i>	<i>idisu-l</i>	<i>kumak</i>	<i>b-uho-sa</i>
	boy-DAT	IV-know.GNR	I.ERG	<b>he</b> -DAT	help.ABS	III-do-PRT
	‘The boy <sub>i</sub> knows that I will help him <sub>ij</sub> .’					
c.	<i>uža-l</i>	<i>l-īqe</i>	<i>de</i>	<i>o-w-su-l</i>	<i>kumak</i>	<i>b-uho-sa</i>
	boy-DAT	IV-know.GNR	I.ERG	<b>that</b> <I>-DAT	help.ABS	III-do-PRT
	‘The boy <sub>i</sub> knows that I will help that (person) <sub>j/*i</sub> .’					
d.	<i>uža-l</i>	<i>l-īqe</i>	<i>de</i>	<i>a-w-di-su-l</i>	<i>kumak</i>	<i>b-uho-sa</i>
	boy-DAT	IV-know.GNR	I.ERG	<b>this</b> <I>-DAT	help.ABS	III-do-PRT
	‘The boy <sub>i</sub> knows that I will help this (person) <sub>j/*i</sub> .’					

As can be seen from (12), 3 person pronouns (pronominals) can take long-distance subject antecedents whereas demonstratives cannot.

Locutor pronouns are pronominals:

(13) *\*di-l da ak<sup>w</sup>-aj*  
 I-DAT I.ABS I.see-PST.NEG  
 literally: ‘\*I didn’t see me.’

Building blocks for the reflexive constructions are provided mostly by the pronominal *žu*. Its inflectional forms are given in (14). As is often with pronouns, there are irregularities in declension:

(14)		Singular:		Plural:
	Absolutive	<i>žu</i>		<i>židu</i>
		I class (male human)	other	
	Ergative	<i>isi</i>	<i>ili</i>	<i>žid-i</i>
	Genitive 1	<i>isa</i>	<i>ili-s</i>	<i>žid-a</i>
	Genitive 2	<i>isu-lo</i>	<i>ili-lo</i>	<i>žil-lo</i>
	Dative	<i>isu-l</i>	<i>ili-l</i>	<i>židu-l</i>
	Locative I 'on'	<i>isu-žo</i>	<i>ili-žo</i>	<i>židu-žo</i>
	Locative II 'at'	<i>isu-qo</i>	<i>ili-qo</i>	<i>židu-qo</i>

Locutor pronouns also occur as parts of reflexives. A fragment of their inflectional paradigm cf. in (15):

(15)	'I'	'you (SG)'	'we'	'you (PL)'
	Absolutive	<i>da</i>	<i>ma</i>	<i>ila</i>
	Ergative	<i>de</i>	<i>mi</i>	<i>ili</i>
	Genitive 1	<i>dija</i>	<i>deba</i>	<i>ila</i>
	Genitive 2	<i>dī-lo</i>	<i>deb-lo</i>	<i>il-lo</i>
	Dative	<i>dī-l</i>	<i>debe-l</i>	<i>ilu-l</i>
	Locative I 'on'	<i>dī-žo</i>	<i>deb-žo</i>	<i>ilu-žo</i>
	Locative II 'at'	<i>dī-qo</i>	<i>deb-qo</i>	<i>ilu-qo</i>

Now we turn to the list of reflexive constructions in Khwarshi. All of them are complex, i.e. consist of at least two elements.

## 2. A list of recorded constructions

The following survey of reflexive constructions, or rather complex pronouns, in Khwarshi, begins with the two pronouns that show the simplest of all, although not simplex, or monomorphemic, structure.

### 2.1. One pronominal stem: A Pronominal + Intensifier

The simplest reflexive construction in Khwarshi is one of the two apparently synonymous 3 person pronominals, *žu* or *idu*, provided with an intensifier clitic (16)–(17) which therefore performs the structural function of “protecting the variable” turning a non-reflexive construction into a reflexive one [Reuland, 2001]:

- (16) a. *ow-si*      *žik<sup>v</sup>a*      *žu*      *iha-χ-χα*  
that-OBL    man.ERG    he.ABS    die-CAUS-PST  
‘That<sub>i</sub> man killed him<sub>j</sub>.’
- b. *ow-si*      *žik<sup>v</sup>a*      *žu-č*      *iha-χ-χα*  
that-OBL    man.ERG    he.ABS-INTS    die-CAUS-PST  
‘That<sub>i</sub> man killed himself<sub>i</sub>.’

- (17) a. *ow-si*            *žikʷa*            *idu*            *iha-χ-χa*  
 that-OBL            man.ERG            he.ABS            die-CAUS-PST  
 ‘That<sub>i</sub> man killed him<sub>j</sub>.’
- b. *ow-si*            *žikʷa*            *idu-č*            *iha-χ-χa*  
 that-OBL            man.ERG            he.ABS-INTS            die-CAUS-PST  
 ‘That<sub>i</sub> man killed himself<sub>i</sub>.’

Therefore *žu-č* and *idu-č* are the first two reflexive pronouns in my list.

The same structure of reflexive pronouns is attested in the closely related Tsez language [Imnajšvili, 1963, p. 123]: *žo* ‘he, she, it’ + *tew* intensifying particle → *žotew* ‘self’.

Demonstratives with the Intensifier clitic are no reflexives; the intensifying meaning of the clitic is tentatively translated below with English *same*:

- (18) a. *o-w-si*            *žikʷa*            *o-w-žu-č*            *iha-χ-χa*  
 that-I-OBL            man.ERG            that (person)<I>.ABS-INTS            die-CAUS-PST  
 ‘That<sub>i</sub> man killed that same person<sub>j</sub>.’
- b. *o-w-si*            *žikʷa*            *a-w-du-č*            *iha-χ-χa*  
 that-I-OBL            man.ERG            this (person)<I>.ABS-INTS            die-CAUS-PST  
 ‘That<sub>i</sub> man killed this same person<sub>j</sub>.’

Both reflexives of this type can be employed with intransitive (19) verbs, and with the affective verbs denoting experiences that require the subject-experiencer be in Dative and the object-stimulus in Absolutive (20):

- (19) *o-w-žu*            *žikʷa*            *isu-qol-eč*            *muṭu-lejža*            *gičc-a*  
 that-I-ABS            man.ABS            he-LOC-INTS            mirror-LOC            look-PST  
 ‘That man looked at himself in the mirror.’
- (20) *o-w-si*            *žikʷa-l*            *žu-č*            *muṭu-lejža*            *ajk-a*  
 that-OBL            man-DAT            he.ABS-INTS            mirror-LOC            I.see-PST  
 ‘That man saw himself in the mirror.’

Reflexives 1 (*žu-č*) and 2 (*idu-č*) can only be local, and seem to share that characteristic with all other more syntactically complex Khwarshi reflexives, for more evidence see below. This means that, in Khwarshi, there is no observable correlation between the complexity of a reflexive and its (in)ability of a long-distance use, well attested crosslinguistically [cf. Reinhart, Reuland, 1993; Büiring, 2005, p. 72] and in other East Caucasian languages [Testelec, Toldova, 1998]:

- (21) *aminat-el*            *quča-na*            *paṭimat-el*            *žu-č/|idu-č*            *muṭu-lejža*            *j-akʷ-a*  
 Aminat-DAT            want-PRF            Patimat-DAT            she.ABS-INTS            mirror-LOC            II-see-INF  
 ‘Aminat<sub>i</sub> wants Patimat<sub>j</sub> to see herself<sub>j</sub> (her<sub>\*i/\*k</sub>) in the mirror.’

With demonstratives, neither the local, nor the superordinate subject can be the antecedent (in accordance with Principle C):

- (22) a. *aminat-el*    *quča-na*    *paṭimat-el*    *o-j-ežu-č*  
 Aminat-DAT    want-PRF    Patimat-DAT    that(person)<II>.ABS-INTS  
*muṭu-lejža*    *j-ak<sup>w</sup>-a*  
 mirror-LOC    II-see-INF  
 ‘Aminat<sub>i</sub> wants Patimat<sub>j</sub> to see that same person<sub>k</sub> in the mirror.’
- b. *aminat-el*    *quča-na*    *paṭimat-el*    *a-j-du-č*  
 Aminat-DAT    want-PRF    Patimat-DAT    his(person)<II>.ABS-INTS  
*muṭu-lejža*    *j-ak<sup>w</sup>-a*  
 mirror-LOC    II-see-INF  
 ‘Aminat<sub>i</sub> wants Patimat<sub>j</sub> to see this same person<sub>k</sub> in the mirror.’

Reflexives of this type can produce the bound variable interpretation (sloppy identity), although strict coreference reading is also available; in this characteristic, too, they seem not to differ from all the other types of reflexive pronouns:

- (23) *kad*    *ili-qol-eč*    *muṭu-lejža*    *gičc-a*,    *ili-s*    *es-na*  
 girl.ABS    she-LOC-INTS    mirror-LOC    look-PST    she-GEN1    sister.ABS-and  
 ‘The girl looked at herself in the mirror, and her sister did, too.’  
 Sloppy identity: ‘the sister looked at herself’ – OK  
 Strict coreference ‘the sister looked at the girl’ – OK

It seems likely that no reflexive pronoun must obligatorily be an argument; each element belonging to the list presented in the next section may be e.g. a possessive modifier of a noun:

- (24) a. *žu*    *isu-lo-č*    *mašina-žo*    *aṭiqq̄-a*  
 he.ABS    he-GEN2-INTS    car-LOC    I.come-PST  
 ‘He<sub>i</sub> came in his<sub>i</sub> car.’
- b. *žu*    *is-i*    *isu-lo*    *mašina-žo*    *aṭiqq̄-a*  
 he.ABS    he-ERG    he-GEN2    car-LOC    I.come-PST  
 ‘He<sub>i</sub> came in his<sub>i</sub> car.’

## 2.2. Double reflexives: Two Pronominal Stems

### 2.2.1. Ergative («frozen») + Genitive 1 («frozen»)

In the third reflexive construction, the complex reflexive consists of two pronominals in “frozen” case forms, i.e. not sensitive to syntactic context: the first one is in Ergative, and the second one in Genitive 1, irrespective both of the case of the antecedent and the case required of the reflexive nominal itself:

- (25) *ow-si žikʷa is-i is-a iha-χ-χa*  
 that-OBL man.ERG he.ERG he.GEN1 die-CAUS-PST  
 ‘That man killed himself.’
- (26) *ow-žu žikʷa is-i is-a muṭu-lejža giçç-a*  
 that-ABS man.ABS he.ERG he.GEN1 mirror-LOC look-PST  
 ‘That man looked at himself in the mirror.’
- (27) *oj-ti kande-l il-i ili-s muṭu-lejža j-ajk-a*  
 that-OBL girl-DAT she.ERG she.GEN1 mirror-LOC II-see-PST  
 ‘That girl saw herself in the mirror.’

The reflexive’s both parts are “frozen” in case, because it cannot change according to syntactic context. The reflexive can replace a direct object in Absolutive (25), a locative oblique object in (26) and the stimulus object in Absolutive (27).

The reflexive may also be possessive, its second element remaining in the “frozen” Genitive 1, in spite of that Genitive 2 is required in the context:

- (28) *is-i is-a halti-ḷo-l āḡa-ha uḡa-n eča-na*  
 he-ERG he.GEN1 work-LOC-LAT I.go-PRS boy-ADD I-be-PRS  
 ‘The young man would go to his work.’  
 (“The Young Daughter-in-law” [Karimova, 2014, p. 306])

Of other Tsezic languages, “frozen” elements of reflexives have been recorded in Tsez.

In one of the two complex reflexives, the first component is invariably in Ergative and the second is in the case required by the syntactic context (government by a verb or a postposition). This complex reflexive is available for all cases other than Ergative; e.g. in (29), the first component is in “frozen” Ergative although there is no element in the clause that might require this case value.

In the second type of complex reflexives, the first component is in the case required by the context, and the second component is invariably in Absolutive, irrespective of the case of the antecedent or of the target case, i.e. that is required of the reflexive pronoun itself (30). The second type is available for all cases other than the Ergative and Absolutive [Polinsky, Comrie, 1999, p. 324; Polinsky, 2015].

- (29) Tsez:  
*madina nel-ā nela-qo-r j-ezu-s*  
 Madina.ABS she-ERG she-SUPER-LAT II-look-PST  
 ‘Madina looked at herself.’

(30) Tsez:

*dunjal*      *nela-q*      *ža*      *šetu*      *b-uti-χ*  
 world.ABS      it-POSS      it.ABS      around      III-turn-PRS  
 ‘The earth turns around itself.’

In Khwarshi, a reflexive analogous to the Tsez first type is described below in 2.2.7, but no reflexive containing an invariable, or “frozen”, Absolutive, has been found.

This type of reflexive is ambiguous with respect to semantic binding:

(31) *oj-li*      *kande-l*      *il-i*      *ili-s*      *muṭu-lejža*  
 that-OBL      girl-DAT      she.ERG      she-GEN1      mirror-LOC  
*jajk-a,*      *ili-lo*      *es-ṭe-l-na*  
 II-see-PST      she-GEN2      sister-OBL-and

‘That girl saw herself in the mirror, and her sister did, too.’

Sloppy identity: ‘the sister saw herself’ – OK

Strict coreference ‘the sister the girl’ – OK

The reflexive is local:

(32) \**di-l*      *ḡuča-na*      *a-j-ti*      *kande-l*      *d-e*      *d-ija*  
 I-DAT      want-PRF      this-II-OBL      girl.OBL-DAT      I-ERG      I-GEN  
*muṭu-lejža*      *ak<sup>w</sup>-a*  
 mirror-LOC      I.see-INF

‘\*I want this girl to see myself in the mirror.’

## 2.2.2. Pronominal in “frozen” Genitive 1 + Pronominal in the Target Case

(33) *ow-si*      *žik<sup>w</sup>a*      *is-a*      *žu*      *iha-χ-χa*  
 that-OBL      man.ERG      he.GEN1      he.ABS      die-CAUS-PST  
 ‘That man killed himself.’

(34) *ow-žu*      *žik<sup>w</sup>a*      *is-a*      *isu-qol*      *muṭu-lejža*      *giçç-a*  
 that-ABS      man.ABS      he.GEN1      he-LOC      mirror-LOC      look-PST  
 ‘That man looked at himself in the mirror.’

(35) *ow-si*      *žik<sup>w</sup>a-l*      *is-a*      *žu*      *muṭu-lejža*      *ajk-a*  
 that-OBL      man-DAT      he-GEN1      he.ABS      mirror-LOC      I.see-PST  
 ‘That man saw himself in the mirror.’

(36) *is-a*      *isu-l*      *huni-ho-l*      *laça-ça-n*      *gil-na,*  
 he-GEN1      he-DAT      road-LOC-LAT      food-supply-ADD      take-CNV  
*χiž-a*      *šižunežu-n*      *gil-na*      *ãka-na*  
 change-INF      clothes-ADD      take-CNV      I.go-PRF  
 ‘He took with himself a supply of food, clothes and set off  
 (to look for his brother).’  
 (from “The Sons of a Smith” [Karimova, 2014, p. 20])

2.2.3. *Pronominal in “frozen” Genitive 1 +  
+ Pronominal in the Target Case + Intensifier*

- (37) *ow-si žikʷa is-a žu-č iha-χ-χa*  
that-OBL man.ERG he-GEN1 he.ABS-INTS die-CAUS-PST  
‘That man killed himself.’
- (38) *ow-žu žikʷa is-a isu-qol-eč muṭu-lejža giçç-a*  
that-ABS man.ABS he-GEN1 he-LOC-INTS mirror-LOC look-PST  
‘That man looked at himself in the mirror.’
- (39) *ow-si žikʷa-l is-a žu-č muṭu-lejža ajk-a*  
that-OBL man-DAT he-GEN1 he.ABS-INTS mirror-LOC I.see-PST  
‘That man saw himself in the mirror.’

2.2.4. *Pronominal in the case of the Antecedent +  
+ Pronominal in the Target Case + Intensifier*

- (40) *ow-si žikʷa is-i žu-č iha-χ-χa*  
that-OBL man.ERG he.ERG he.ABS-INTS die-CAUS-PST  
‘That man killed himself.’
- (41) *ow-žu žikʷa žu isu-qol-eč muṭu-lejža giçç-a*  
that-ABS man.ABS he.ABS he-LOC-INTS mirror-LOC look-PST  
‘That man looked at himself in the mirror.’
- (42) *ow-si žikʷa-l isu-l žu-č muṭu-lejža ajk-a*  
that-OBL man-DAT he-DAT he.ABS-INTS mirror-LOC I.see-PST  
‘That man saw himself in the mirror.’
- (43) *il-i il-i-ho-č idu-n j-eča-na*  
she-ERG she-OBL-LOC-INTS she.ABS-ADD II-be-PRF  
‘She thought (it)’, lit: “was in herself”.  
 (“Who Is More Able?” [Karimova, 2014, p. 313])

2.2.5. *Pronominal in the case of the Antecedent +  
+ Pronominal in the Target Case*

This reflexive without the Intensifier clitic is hardly acceptable if the target NP is the direct object:

- (44) *?ow-si žikʷa is-i žu iha-χ-χa*  
that-OBL man.ERG he.ERG he.ABS die-CAUS-PST  
‘That man killed himself.’

But if the target NP is of a low syntactic status, e.g. a non-core benefactive (45)–(47) or adjunct (48)–(50), the intensifier clitic becomes optional, cf. the following text examples:

- (45) *uŋtej-sa m-i debe-l j-ezo*  
 red-ATTR you(SG)-ERG you(SG)-DAT V-take.IMP  
 ‘The red one you (sg.) take for yourself.’  
 (“The stepdaughter” [Karimova, 2014, p. 158])
- (46) *m-i debe-l pajda-çajir b-uw-a*  
 you(SG)-ERG you(SG)-DAT income-profit.ABS III-do-INF  
*eq*  
 I.begin.IMP  
 ‘Begin to earn for yourself!’  
 (“The Ashes’ Man” [Karimova, 2014, p. 185])
- (47) *il-i qaba-ma beŋerhan-es b-eça-na is-i*  
 that-OBL jar-LOC master-GEN I III-be-PRF he-ERG  
*isu-l çilâ-a b-uj-a zila*  
 he-DAT drink-INF III-make-INF beer.ABS  
 ‘In the jar, there was the master’s beer that he had made  
 for himself.’  
 (“The Cat and the Mouse” [Karimova, 2014, p. 264])
- (48) *is-i isu-kal qaban pohoyek-na lazzat-žo*  
 he-ERG he-LAT pot.ABS draw.near-PRF pleasure-LOC  
*ŋule-za-l laŋ l-aç-a eq-na dibir*  
 finger-PL-DAT butter.ABS IV-eat-INF I.begin-PRF mullah.ABS  
 ‘The mullah drew the pot nearer to himself and began  
 to eat the butter pleasurably with his fingers  
 (“Malla Nasreddin’s Raven” [Karimova, 2014, p. 171])
- (49) *has b-uçu balahi d-e di-žo-l b-aça-ka-bçu*  
 one III-big trouble I-ERG I-LOC-LAT III-come-CAUS-NEG  
*lolqosa-za-ŋeru*  
 footwear-PL-because  
 ‘In order not to bring myself (literally: “on myself”)  
 into a big trouble because of the footwear’  
 (“The High Boots” [Karimova, 2014, p. 178])
- (50) *is-i isu-kal ĩdu hoc-a ħukmu b-un-na*  
 he-ERG he-LOC at.home leave-INF decision III-do-PRF  
*is-i idu keca*  
 he-ERG that.ABS bird.ABS  
 ‘He decided to leave the bird at his place (“by himself”).’  
 (“The Motherland” [Karimova, 2014, p. 183])

2.2.6. *Pronominal in the Case of the Antecedent + Intensifier +  
+ Pronominal in the Target Case*

- (51) *ow-si žikʷa is-i-č žu iha-χ-χa*  
that-OBL man.ERG he-ERG-INTS he.ABS die-CAUS-PST  
'That man killed himself.'
- (52) *ow-žu žikʷa žu-č isu-qol muṭu-lejža gičc-a*  
that-ABS man.ABS he.ABS-INTS he-LOC mirror-LOC look-PST  
'That man looked at himself in the mirror.'
- (53) *ow-si žikʷa-l isu-l-eč žu muṭu-lejža ajk-a*  
that-OBL man-DAT he-DAT-INTS he.ABS mirror-LOC I.see-PST  
'That man saw himself in the mirror.'

2.2.7. *Pronominal in "frozen" Ergative +  
+ Pronominal in the Target Case + Intensifier*

- (54) *ow-si žikʷa is-i žu-č iha-χ-χa*  
that-OBL man.ERG he-ERG he.ABS-INTS die-CAUS-PST  
'That man killed himself.'
- (55) *ow-žu žikʷa is-i isu-qol-eč muṭu-lejža gičc-a*  
that-ABS man.ABS he-ERG he-LOC-INTS mirror-LOC look-PST  
'That man looked at himself in the mirror.'
- (56) *ow-si žikʷa-l is-i žu-č muṭu-lejža ajk-a*  
that-OBL man-DAT he-ERG he.ABS-INTS mirror-LOC I.see-PST  
'That man saw himself in the mirror.'
- (57) *m-i m-i ma-č ajk-a*  
you(SG)-ERG you(sg.)-ERG you(SG).ABS-INTS burn-PST  
'You burned yourself.'
- (58) *ma m-i deb-ļo-č buž-aj*  
you(SG).ABS you(SG)-ERG you.OBL-LOC-INTS believe-PST.NEG  
'You don't believe yourself.'

2.2.8. *Pronominal in the Case of the Antecedent +  
+ Intensifier + Genitive 1 («frozen»)*

- (59) *ow-si žikʷa is-i-č is-a iha-χ-χa*  
that-OBL man.ERG he-ERG-INTS he-GEN1 die-CAUS-PST  
'That man killed himself.'

- (60) *ow-žu žik<sup>w</sup>a žu-č is-a muṭu-lejža giçç-a*  
 that-ABS man.ABS he.ABS-INTS he-GEN1 mirror-LOC look-PST  
 ‘That man looked at himself in the mirror.’
- (61) *ow-si žik<sup>w</sup>a-l isu-l-eč is-a muṭu-lejža ajk-a*  
 that-OBL man-DAT he-DAT-INTS he-GEN1 mirror-LOC I.see-PST  
 ‘That man saw himself in the mirror.’

### 2.2.9. Pronominal in the “frozen” Ergative + Intensifier + + Pronominal in the Target Case

Only one example of this type has been recorded:

- (62) *ow-žu žik<sup>w</sup>a is-i-č is-u-qo-l muṭu-lejža giçç-a*  
 that-ABS man.ABS he-ERG-INTS he-OBL-AD-LAT mirror-LOC look-PST  
 ‘That man looked at himself in the mirror.’

## 2.3. Triple Reflexives: Three Pronominal Stems

Triple reflexives consist of more than two pronominal stems. Reflexives of this type have been recorded for other Tsezic languages earlier, although they show less variation than Khwarshi, cf. in the Tladal dialect of Bezhta [Kibrik, Testelet, 2004, p. 291]:

- (63) *is-ṭi hin-i žü-žü äḷel-lö*  
 brother-ERG self-ERG self.ABS-self-ABS I.beat-PST  
 ‘Brother beat himself.’

In Bezhta, the triple reflexive employs the double absolutive form of the reflexive *žü* to denote the direct object with a transitive verb.

### 2.3.1. Pronominal in the Case of the Antecedent + + Genitive 1 («frozen») + Pronominal in the Target Case + Intensifier

- (64) *ow-si žik<sup>w</sup>a is-i is-a žu-č iha-χ-χa*  
 that-OBL man.ERG he-ERG he-GEN1 he.ABS-INTS die-CAUS-PST  
 ‘That man killed himself.’
- (65) *ow-žu žik<sup>w</sup>a žu is-a isu-qol-eč muṭu-lejža giçç-a*  
 that-ABS man.ABS he.ABS he-GEN1 he-LOC-INTS mirror-LOC look-PST  
 ‘That man looked at himself in the mirror.’
- (66) *ow-si žik<sup>w</sup>a-l isu-l is-a žu-č muṭu-lejža ajk-a*  
 that-OBL man-DAT he-DAT he-GEN1 he.ABS-INTS mirror-LOC I.see-PST  
 ‘That man saw himself in the mirror.’

2.3.2. Ergative («frozen») + Genitive 1 («frozen») +  
+ Pronominal in the Target Case + Intensifier

- (67) *ow-si žiḱ<sup>w</sup>a is-i is-a žu-č iha-χ-χa*  
that-OBL man.ERG he-ERG he-GEN1 he.ABS-INTS die-CAUS-PST  
'That man killed himself.'

Of course examples with the antecedent and the first component of the reflexive in Ergative like (64) above cannot be distinguished from the construction with the "frozen" Ergative of this type, like in (67).

- (68) *ow-žu žiḱ<sup>w</sup>a is-i is-a isu-qol-eč muṭu-lejža giçç-a*  
that-ABS man.ABS he-ERG he-GEN1 he-LOC-INTS mirror-LOC look-PST  
'That man looked at himself in the mirror.'
- (69) *ow-si žiḱ<sup>w</sup>a-l is-i is-a žu-č muṭu-lejža ajk-a*  
that-OBL man-DAT he-ERG he-GEN1 he.ABS-INTS mirror-LOC I.see-PST  
'That man saw himself in the mirror.'

2.3.3. Pronominal in the Case of the Antecedent +  
+ Genitive 1 («frozen») + Intensifier +  
+ Pronominal in the Target Case

- (70) *ow-si žiḱ<sup>w</sup>a is-i is-a-č žu iha-χ-χa*  
that-OBL man.ERG he-ERG he-GEN1-INTS he.ABS die-CAUS-PST  
'That man killed himself.'
- (71) *ow-žu žiḱ<sup>w</sup>a žu is-a-č isu-qol muṭu-lejža*  
that-ABS man.ABS he.ABS he-GEN1-INTS he-LOC mirror-LOC  
*giçç-a*  
look-PST  
'That man looked at himself in the mirror.'
- (72) *ow-si žiḱ<sup>w</sup>a-l isu-l is-a-č žu muṭu-lejža*  
that-OBL man-DAT he-DAT he-GEN1-INTS he.ABS mirror-LOC  
*ajk-a*  
I.see-PST  
'That man saw himself in the mirror.'

2.3.4. Ergative («frozen») + Genitive 1 («frozen») + Intensifier +  
+ Pronominal in the Target Case

- (73) *ow-si žiḱ<sup>w</sup>a is-i is-a-č žu iha-χ-χa*  
that-OBL man.ERG he-ERG he-GEN1-INTS he.ABS die-CAUS-PST  
'That man killed himself.'

(74) *ow-žu žik<sup>w</sup>a is-i is-a-č isu-qol muṭu-lejža*  
 that-ABS man.ABS he-ERG he-GEN1-INTS he-LOC mirror-LOC  
*giçç-a*  
 look-PST

‘That man looked at himself in the mirror.’

(75) *ow-si žik<sup>w</sup>a-l is-i is-a-č žu muṭu-lejža*  
 that-OBL man-DAT he-ERG he-GEN1-INTS he.ABS mirror-LOC  
*ajk-a*  
 I.see-PST

‘That man saw himself in the mirror.’

## 2.4. More Reflexives?

Several examples with the II (female human) singular reflexive pronoun have been recorded where the form *ila* is employed which resembles the Genitive 1 forms of other personal pronouns (*dij-a* ‘my’, *deb-a* ‘yours (sg.)’, *is-a* ‘his’, *il-a* ‘our’, *miž-a* ‘your (pl.)’, *žid-a* ‘their’). The difficulty is in that the regular form of Genitive 1 from nouns of II singular is *ili-s*, with the nouns’ affix of the Genitive 1, cf. (14)–(15) above and (76):

(76) *kad ila ili-qol muṭu-lejža giça-ha*  
 girl.ABS she-GEN1 she-LOC-INTS mirror-LOC look-PRS  
 ‘The girl is looking at herself in the mirror.’

Along with *il-a žu*, a pronoun with both parts in Genitive, the first part in the irregular form in *-a*, the second one in the regular form in *-is*, has been recorded. This kind of reflexive allows for the bound variable interpretation:

(77) *hāda aminate-l il-a ili-s muṭu-l j-ak<sup>w</sup>a-na*  
 only Aminat-DAT she-GEN1 she-GEN1 mirror-LOC II-see-EVD  
 ‘Only Aminat saw herself in the mirror.’

1. Non-variable reading: ‘Nobody else saw Aminat in the mirror’ OK

2. Bound variable reading: ‘Nobody else saw herself in the mirror’ OK

*ila* may be an irregularity, a special form of “frozen” Genitive 1 for *žu* (II singular), but this form requires further investigation.

## 3. Unacceptable combinations and why they may be ungrammatical

Not all combinations of the same elements have been accepted by speakers. E.g. when both “frozen” cases occur together, the intensifier clitic can be attached neither to the second (78)–(80) nor to the first (81)–(83) element:

- (78) \**ow-si žikʷa is-i is-a-č iha-χ-χa*  
 that-OBL man.ERG he.ERG he.GEN1-INTS die-CAUS-PST  
 expected meaning: ‘That man killed himself.’
- (79) \**ow-žu žikʷa is-i is-a-č muṭu-lejža giçç-a*  
 that-ABS man.ABS he.ERG he.GEN1-INTS mirror-LOC look-PST  
 expected meaning: ‘That man looked at himself in the mirror.’
- (80) \**oj-ti kande-l il-i ili-s-eč muṭu-lejža j-ajk-a*  
 that-OBL girl-DAT she.ERG she.GEN1-INTS mirror-LOC II-see-PST  
 expected meaning: ‘That girl saw herself in the mirror.’
- (81) \**ow-si žikʷa is-i-č is-a iha-χ-χa*  
 that-OBL man.ERG he.ERG-INTS he.GEN1 die-CAUS-PST  
 expected meaning: ‘That man killed himself.’
- (82) \**ow-žu žikʷa is-i-č is-a muṭu-lejža giçç-a*  
 that-ABS man.ABS he.ERG-INTS he.GEN1 mirror-LOC look-PST  
 expected meaning: ‘That man looked at himself in the mirror.’
- (83) \**oj-ti kande-l il-i-č ili-s muṭu-lejža j-ajk-a*  
 that-OBL girl-DAT she.ERG-INTS she.GEN1 mirror-LOC II-see-PST  
 expected meaning: ‘That girl saw herself in the mirror.’

A tentative generalization may be that with the two “frozen” cases the intensifier is redundant.

Khwarshi does not employ the “frozen” absolutive *žu(-č)*, – even in the Absolutive, unlike the Inkhokwari dialect [Khalilova, 2009, p. 161] and the Tsez language [Polinsky, 2015]:

- (84) \**ow-si žikʷa is-i žu žu-č iha-χ-χa*  
 that-OBL man.ERG he.ERG he.ABS he.ABS-INTS die-CAUS-PST  
 expected meaning: ‘That man killed himself.’
- (85) \**ow-žu žikʷa žu žu isu-qol-eč muṭu-lejža giçç-a*  
 that-ABS man.ABS he.ABS he.ABS he-LOC-INTS mirror-LOC look-PST  
 expected meaning: ‘That man looked at himself in the mirror.’
- (86) \**ow-si žikʷa-l isu-l žu žu-č muṭu-lejža ajk-a*  
 that-OBL man-DAT he-DAT he.ABS he.ABS-INTS mirror-LOC I.see-PST  
 expected meaning: ‘That man saw himself in the mirror.’
- (87) \**ow-si žikʷa is-i žu-č žu iha-χ-χa*  
 that-OBL man.ERG he.ERG he.ABS-INTS he.ABS die-CAUS-PST  
 expected meaning: ‘That man killed himself.’

(88) \*ow-žu žik<sup>w</sup>a žu žu-č isu-qol muṭu-lejža giçç-a  
 that-ABS man.ABS he.ABS he.ABS-INTS he-LOC mirror-LOC look-PST  
 expected meaning: ‘That man looked at himself in the mirror.’

(89) \*ow-si žik<sup>w</sup>a-l isu-l žu-č žu muṭu-lejža  
 that-OBL man-DAT he-DAT he.ABS-INTS he.ABS mirror-LOC  
 ajk-a  
 I.see-PST  
 expected meaning: ‘That man saw himself in the mirror.’

There is no reflexive of the structure: Pronominal in the Case of the Antecedent + “frozen” Genitive:

(90) \*ow-žu žik<sup>w</sup>a žu is-a muṭu-lejža giçç-a  
 that-ABS man.ABS he.ABS he-GEN mirror-LOC look-PST  
 expected meaning: ‘That man looked at himself in the mirror.’

There are no complex (double or triple) reflexives based on the 3rd person pronominal *idu*:

(91) \*ow-si žik<sup>w</sup>a is-a/id-isa idu iha-χ-χa  
 that-OBL man.ERG he.GEN he.ABS die-CAUS-PST  
 expected meaning: ‘That man killed himself.’

(92) \*ow-si žik<sup>w</sup>a is-i idu-č iha-χ-χa  
 that-OBL man.ERG he-ERG he.ABS-INTS die-CAUS-PST  
 expected meaning: ‘That man killed himself.’

(93) \*ow-si žik<sup>w</sup>a-l idisu-l žu-č muṭu-lejža ajk-a  
 that-OBL man-DAT he-DAT he.ABS-INTS mirror-LOC I.see-PST  
 expected meaning: ‘That man saw himself in the mirror.’

#### 4. Lack of orientation

As is the case with many East Caucasian languages, in Khwarshi the reflexives show but very little sensitivity to grammatical hierarchy (in terms of c-command, th-command, hierarchy of the grammatical relations ‘subject > direct object > indirect object > arguments of lower status > adjuncts’, and the like), e.g. they may be object-oriented, even being themselves in the subject position (first noticed in: [Kibrik, 1980] for Inkhokwari and some other East Caucasian languages and later thoroughly investigated in Bagvalal, a language of the Andic group, cf. [Ljutikova, 1999, 2001]).

In Tsez and Ginukh, two other West Tsezic languages, non-subject orientation is ruled out: the ergative noun phrase can antecede the reflexive

in the absolutive in the direct object position, but the opposite pattern is impossible (cf. [Polinsky, 2015; Forker, 2013, p. 672]).

Of all the reflexives listed above, only *žu-č* seems to be more or less strictly subject-oriented:

- (94) a. *rasul-i*      *žu-č*      *q<sup>w</sup>arid*      *uwā-te*  
 Rasul-ERG    he-INTS    harm      I.do.GNR-NEG  
 ‘Rasul won’t harm himself.’
- b. *rasul*      *is-i-č*      *q<sup>w</sup>arid*      *uwā-te*  
 Rasul.ABS    he.OBL-ERG-INTS    harm      I.do.GNR-NEG  
 ‘He himself<sub>i</sub> won’t harm Rasul<sub>j</sub>.’  
 \*‘Rasul won’t harm himself.’

Double reflexives as subjects, however, allow object orientation:

- (95) a. *rasul-i*      *is-i*      *žu-č*      *q<sup>w</sup>arid*      *uwā-te*  
 Rasul-ERG    he-ERG    he-INTS    harm      I.do.GNR-NEG  
 ‘Rasul won’t harm himself.’
- b. *rasul*      *is-i*      *žu-č*      *q<sup>w</sup>arid*      *uwā-te*  
 Rasul.ABS    he-ERG    he-INTS    harm      I.do.GNR-NEG  
 ‘Rasul won’t harm himself’, lit.: ‘Himself won’t harm Rasul’

## 5. Summary

The Khwarshi reflexive pronouns known so far may be summarized in the following table 2.

To incorporate this overabundance of reflexive constructions in Khwarshi in the typology and theory of anaphora, further investigation is necessary. That the exuberant system outlined above is redundant both syntagmatically and paradigmatically, is obvious – which seems hardly compatible with any formal or functional theory of reflexivity that involves (very differently understood) economy considerations.

Table 2

## Reflexive Pronouns in Khwarshi

	Antecedent	Ergative (“frozen”)	Genitive (“frozen”)	Target Case
One stem:				
1	–	–	–	<i>žu-č</i>
2	–	–	–	<i>idu-č</i>
Two stems:				
3	–	<i>is-i</i>	<i>is-a</i>	–
4	–	–	<i>is-a</i>	<i>žu</i>
5	–	–	<i>is-a</i>	<i>žu-č</i>
6	<i>is-i</i>	–	–	<i>žu-č</i>
7	<i>is-i</i>	–	–	<i>žu</i>
8	<i>is-i-č</i>	–	–	<i>žu</i>
9	–	<i>is-i</i>	–	<i>žu-č</i>
10	<i>is-i-č</i>	–	<i>is-a</i>	–
11	—	<i>is-i-č</i>	–	<i>žu</i>
Three stems:				
12	<i>is-i</i>	–	<i>is-a</i>	<i>žu-č</i>
13	–	<i>is-i</i>	<i>is-a</i>	<i>žu-č</i>
14	<i>is-i</i>	–	<i>is-a-č</i>	<i>žu</i>
15	–	<i>is-i</i>	<i>is-a-č</i>	<i>žu</i>

## References

- Büring, 2005 – Büring D. *Binding Theory*. Cambridge, 2005.
- Forker, 2013 – Forker D. 2013. *A Grammar of Hinuq*. Berlin/Boston, 2013.
- Imnajšvili, 1963 – Имнаджшвили Д.С. Дидойский язык в сравнении с гинухским и хваршийским языками. Тбилиси, 1963. [Imnajšvili D.S. *Didojskij jazyk v sravnenii s ginuxskim i xvaršijskim jazykami* [The Dido Language in Comparison with the Ginukh and Khwarshi Languages]. Tbilisi, 1963.]
- Karimova, 2014 – Каримова Р.Ш. Хваршинский фольклор (с переводом на русский язык). Leipzig; Makhachkala, 2014. [Karimova R.Š. *Xvaršinskij fol'klor (s perevodom na russkij jazyk)* [Khwarshi Folklore (with Translation into Russian)]. Leipzig; Makhachkala, 2014.]
- Kemmer, 1993 – Kemmer S. *The Middle Voice*. Amsterdam, 1993.
- Kibrik, 2003 – Кибрик А.Е. Константы и переменные языка. СПб., 2003. [Kibrik A.E. *Konstanty i peremennye jazyka* [Constants and Variables of Language]. St. Petersburg, 2003.]
- Kibrik, 1980 – Кибрик А.Е. Материалы к типологии эргативности. 12. Хваршинский язык. М., 1980. [Kibrik A.E. *Materialy k tipologii ėrgativnosti. 12. Xvaršinskij jazyk* [Materials to the Typology of Ergativity. 12. Khwarshi]. Moscow, 1980. (reprinted in: Kibrik, 2003)]
- Kibrik, Testelets, 2004 – Kibrik A.E., Testelets Ya.G. Bezhta. *The Indigenous Languages of the Caucasus. Vol. 3. The North East Caucasian Languages*. J. Michael (ed.). Part I. Ann Arbor, 2004. Pp. 275–295.
- Khalilova, 2009 – Khalilova Z. *A Grammar of Khwarshi*. 2009. PhD dis., Leiden University.
- Ljutikova, 1999 – Лютикова Е. Без подлежащих и дополнений: рефлексивизация в багвалинском языке // Типология и теория языка. От описания к объяснению. К 60-летию Александра Евгеньевича Кибрика / Под ред. Е.В. Рахилиной, Я.Г. Тестельца. М., 1999. С. 303–318. [Ljutikova E.A. *Without Subjects and Objects: Reflexivization in Bagvalal. Typology and Linguistic Theory: From Description to Explanation. For the 60th birthday of Aleksandr E. Kibrik*. E.V. Rakhilina, Ya.G. Testelets (eds.). Moscow, 1999. Pp. 303–318.]
- Ljutikova, 2001 – Лютикова Е.А. Анафорические средства // Багвалинский язык. Грамматика. Тексты. Словари. М., 2001. С. 615–681. [Ljutikova E.A. *Anaphoric devices. Bagvalinskij jazyk. Grammatika. Teksty. Slovare*. A.E. Kibrik (ed.). Moscow, 2001. Pp. 615–681.]
- Polinsky, 2015 – Polinsky M. *Tsez Syntax: a Description*. Ms. 2015. URL: [https://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/polinsky\\_15\\_tsez-syntax-a.5\\_2.pdf](https://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/polinsky_15_tsez-syntax-a.5_2.pdf)
- Polinsky, Comrie, 1999 – Polinsky M., Comrie B. Reflexivity in Tsez. *Typology and Linguistic Theory: From Description to Explanation. For the 60th birthday of Aleksandr E. Kibrik*. E.V. Rakhilina, Ya.G. Testelets (eds.). Moscow, 1999. Pp. 319–339.
- Reinhart, Reuland, 1993 – Reinhart T., Reuland E. Reflexivity. *Linguistic Inquiry*. 1993. Vol. 24. Pp. 657–720.
- Reuland, 2001 – Reuland E. Primitives of Binding. *Linguistic Inquiry*. 2001. Vol. 32.2. Pp. 439–492.
- Šarafutdinova, Levina, 1961 – Шарафутдинова Р., Левина Р. Хваршинский язык (предварительное сообщение) // Вопросы изучения иберийско-кавказских

языков., М., 1961. [Šarafutdinova R., Levina R. The Khwarshi language: A preliminary report. *Voprosy izučeniya iberijsko-kavkazskix jazykov*. E.A. Bokarev (ed.). Moscow, 1961. Pp. 90–122.]

Testelec, Toldova, 1998 – Тестелец Я.Г., Толдова С.Ю. Рефлексивные местоимения в дагестанских языках и типология рефлексива // Вопросы языкознания. 1998. № 4. С. 35–57. [Testelec Ja.G., Toldova S.Ju. Reflexive Pronouns in the Dagestanian languages and the typology of reflexivity. *Voprosy jazykoznanija*. 1998. No. 4. Pp. 35–57.]

Статья поступила в редакцию 23.10.2018

The article was received on 23.10.2018

Сведения об авторе / About the author

**Тестелец Яков Георгиевич** – доктор филологических наук; профессор, ведущий научный сотрудник Учебно-научного центра лингвистической типологии Института лингвистики, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва; заведующий Отделом кавказских языков, Институт языкознания РАН, г. Москва.

**Yakov G. Testelecs** – Dr. Phil. Hab.; professor at the Centre for Linguistic Typology of the Institute of Linguistics, Russian State University for the Humanities, Moscow; head at the Department of the Caucasian Languages, Institute for Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow

E-mail: testelets@gmail.com

DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-100-117

**О.Д. Черепанова**Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,  
119991 г. Москва, Российская Федерация

## Лингвистическое обеспечение фонетических тренажеров: предсказание произносительных ошибок и создание упражнений

В настоящей статье рассматриваются возможности применения лингвистической информации в фонетических тренажерах. Сведения о родном языке пользователя позволяют частично предсказать произносительные ошибки, которые тот будет допускать в изучаемом языке. Эта информация может быть использована в фонетических тренажерах для повышения качества функции локализации ошибок на уровне отдельных фонем. В первой части статьи подводятся итоги двух экспериментов, в рамках которых был проведен акустический контрастивный анализ подсистемы гласных русского и немецкого языков и выделено три типа произносительных ошибок, характерных для немецкой речи носителей русского языка. Во второй части статьи рассматриваются возможности создания упражнений для корректировки таких типовых ошибок.

**Ключевые слова:** контрастивный анализ, усвоение второго языка, фонетические тренажеры, русский язык, немецкий язык.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Черепанова О.Д. Лингвистическое обеспечение фонетических тренажеров: предсказание произносительных ошибок и создание упражнений // Pema. Rhema. 2019. № 2. С. 100–117. DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-100-117.

## O. Cherepanova

Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, 119991, Russian Federation

# Linguistic support of CAPT-systems: Prediction of pronunciation errors and creation of exercises

This article discusses the possibilities of using linguistic information in CAPT-systems. Information about the user's native language allows to partially predict the pronunciation errors that he or she will make in the target language. This data can be used in phonetic simulators to improve error localization at the level of phonemes. In the first part of the article we summarize the results of two experiments in which we conducted an acoustic contrastive analysis of the Russian and German vowel subsystems and predicted three pronunciation error types that Russian speakers are most likely to make in their German speech. The second part of the article discusses the possibilities of correcting typical pronunciation errors by means of special exercises.

**Key words:** contrastive analysis, second-language acquisition, CAPT-systems, Russian, German.

CITATION: Cherepanova O. Linguistic support of CAPT-systems: Prediction of pronunciation errors and creation of exercises. *Rhema*. 2019. № 2. Pp. 100–117. DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-100-117.

## 1. Введение

Многие современные мобильные и компьютерные приложения по изучению иностранных языков включают в себя упражнения на «говoreние»: пользователю предлагается озвучить слово или фразу на изучаемом языке, после чего его звуковая запись сравнивается с эталонным произношением данного слова или фразы и пользователь получает оценку. В большинстве фонетических тренажеров пользователь получает общую оценку всей фразы или слова (например, по балльной системе, в процентах, с помощью грустных или веселых смайликов, либо неправильно произнесенные слова просто выделяются другим цветом)

[Черепанова, 2019]. Согласно современным исследованиям, такая форма обратной связи понижает эффективность фонетических тренажеров, ведь пользователь вынужден самостоятельно определять, в каком месте была допущена произносительная ошибка и как ее исправить [Neri et al., 2006; Engwall, Bälter, 2007 и др.]. Выделение ошибок на уровне отдельных фонем, а также более детализированная обратная связь с пользователем, включающая упражнения для корректировки допущенных ошибок, могли бы повысить эффективность фонетических тренажеров.

В настоящей статье рассматриваются возможности применения лингвистических данных для решения поставленных задач. В разделе 2 мы подробнее остановимся на результатах двух экспериментов, в рамках которых был произведен акустический контрастивный анализ подсистемы гласных русского и немецкого языков и выделено три вида произносительных ошибок, которые носители русского языка с высокой вероятностью будут допускать в немецкой речи. Анализ основывается на значениях частот первых двух формант и длительности гласных. В разделе 3 обсуждается проблема создания и практического применения упражнений для корректировки таких произносительных ошибок.

## **2. Контрастивный анализ как инструмент для предсказания интерференционных произносительных ошибок**

На сегодняшний день существует большое количество различных фонетических тренажеров – или САПТ-систем (от англ. *computer-assisted pronunciation training systems*). Однако большинство из них не поддерживает функцию локализации произносительных ошибок на уровне отдельных фонем, что отчасти связано с технической сложностью данной задачи. В [Koreman et al., 2011; Kolesnikova, 2012] для улучшения качества локализации произносительных ошибок предлагается использовать лингвистическую информацию о родном языке пользователя. Согласно положениям контрастивного анализа (далее – КА), сравнение фонетических систем родного (далее – L1) и изучаемого (далее – L2) языков позволяет предсказать интерференционные произносительные ошибки, которые носители L1 с высокой вероятностью будут допускать в L2 [Величкова, 1989]. КА чаще всего производится на основе артикуляционных или фонетических признаков [Блок, 2014; Koreman et al., 2011; Kolesnikova, 2012], однако результаты при таком подходе не всегда сопоставимы. В частности, один и тот же согласный в одном исследовании может быть описан как дентальный, а в другом – как альвеолярный. В зависимости от того, какое описание ляжет в основу КА, результаты анализа получатся разными [Koreman et al., 2011].

По этой причине КА на основе акустических характеристик кажется нам более объективным. В [Черепанова, 2019] метод акустического КА используется для сопоставления подсистем гласных русского и немецкого языков на основе частотных значений первых двух формант гласных в речи носителей русского и немецкого языка (эксперимент 1). В результате было выделено 3 типа произносительных ошибок, которые носители русского языка с высокой вероятностью будут допускать в немецкой речи на начальном этапе изучения языка. Чтобы эмпирически подтвердить встречаемость предсказанных произносительных ошибок, также был произведен акустический и экспертный анализ немецкой речи 12 носителей русского языка (эксперимент 2). В разделах 2.1 и 2.2 мы обсуждаем результаты проведенных экспериментов, а также дополняем данные анализом длительности гласных.

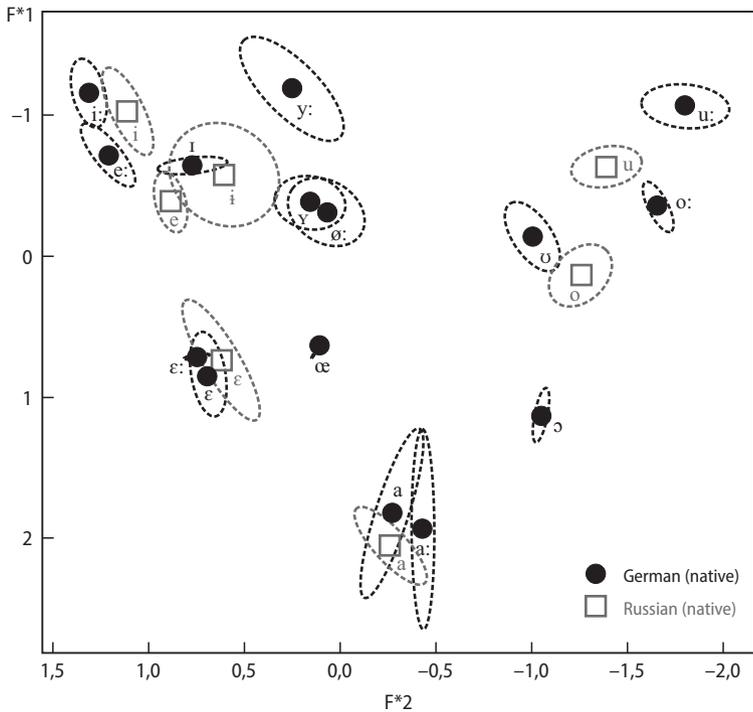
## 2.1. Акустический контрастный анализ подсистемы гласных русского и немецкого языков

В рамках акустического КА было рассмотрено 7 гласных аллофонов русского языка в ударной позиции: [a], [o], [u], [e], [ɛ], [i], [i̥]; и 15 немецких монофтонгов: 7 кратких ([ɪ], [ʏ], [ɛ], [œ], [a], [ɔ], [o]) и 8 долгих ([i:], [y:], [e:], [ɛ:], [ø:], [a:], [o:], [u:]). Акустический КА производился на основании значений частот первых двух формант (F1 и F2), поскольку они несут основную акустическую информацию о качестве гласных [Черепанова, 2019]. Так как в немецком языке краткие ненапряженные монофтонги противопоставляются долгим напряженным, нами также была измерена длительность ударных гласных.

Звуковым материалом послужили аудиозаписи речи двух дикторов мужского пола из лингводидактических пособий: носителя русского и носителя немецкого языков. Для каждого из целевых гласных было подобрано по 3–6 стимульных слов, в которых гласный находился в ударной позиции в окружении смычных неносовых согласных, для аллофонов русского языка – непалатализованных (за исключением гласных [i], [e]). Поскольку в рассматриваемом материале не для всех гласных нашлось достаточное количество подходящих стимульных слов, в материал также был включен ряд слов, в которых ударный гласный окружен непалатализованными сонорными и фрикативными согласными.

Для каждого из стимульных гласных были измерены значения частот F1 и F2, которые затем были переведены в шкалу мел и нормализованы по методу Б.М. Лобанова [Lobanov, 1971], чтобы снизить влияние физиологии и анатомии дикторов. На рисунке 1 представлен трапециод гласных для русского и немецкого дикторов, построенный с помощью

интерфейса NORM<sup>1</sup>. Эллипсами обозначается стандартное отклонение частотных значений формант соответствующего гласного от среднего значения. Точка в центре эллипса является центроидом соответствующего монофтонга со средним значением частот F1 и F2. Здесь и далее на оси X расположены нормализованные частотные значения F1, на оси Y – нормализованные частотные значения F2. В качестве объективного параметра для оценки акустического расстояния между гласными использовалась формула евклидова расстояния (EP), которая позволяет определить расстояние между двумя точками в многомерном пространстве [Leinonen, 2009].



**Рис. 1.** Нормализованный трапециод русских (квадратами) и немецких (кругами) гласных в сопоставлении.

При анализе значений длительности гласных необходимо учитывать два момента. Во-первых, в разных частях Германии долгие и краткие

<sup>1</sup> <http://lingtools.uoregon.edu/norm/norm1.php>

немецкие монофтонги в разной степени противопоставляются по признаку длительности. Наиболее ярко данное противопоставление выражено на северо-западе и юго-западе (соотношение между длительностью долгих и кратких монофтонгов составляет почти 2 к 1) и менее выражено на юго-востоке (соотношение чуть больше, чем 1,2 к 1) [Reed, 1965]. Во-вторых, длительность ударного гласного зависит от целого ряда условий: от собственной длительности гласного, его консонантного окружения, типа слога, количества слогов в слове, позиции слова относительно начала фразы и фразового ударения, общего темпа речи говорящего и др. (см., среди прочего, [Златоустава, 1962]). В связи с этим, при лингвистическом анализе длительности ударных гласных в качестве основного параметра была выбрана не абсолютная, а относительная длительность гласных. Для каждой из пар немецких монофтонгов было вычислено соотношение между средней длительностью долгого и краткого монофтонга ( $V_{\text{долгий}}/V_{\text{краткий}}$ ), а также для каждого гласного – среднее квадратическое отклонение значений длительности. Монофтонги [ε] – [ε:] и [ε] – [ε:] рассматривались как две отдельные пары. Для гласных русского языка было подсчитано среднее квадратическое отклонение значений длительности.

Согласно основным положениям КА, на первых этапах изучения иностранного языка произносительные ошибки наиболее вероятны там, где фонетическая система изучаемого языка L2 сильнее всего отличается от фонетической системы родного языка L1.

В результате акустического КА были выделены следующие наиболее вероятные ошибки в интерферирующей немецкой речи носителей русского языка.

Ошибка I. Отсутствие противопоставления либо слабое противопоставление кратких и долгих монофтонгов. Противопоставление кратких и долгих немецких монофтонгов связано не только с количественными, но, в первую очередь, с качественными различиями: долгие немецкие гласные являются напряженными, а краткие – ненапряженными. Анализ частотных значений *формант гласных* подтверждает теоретические данные: краткие немецкие монофтонги в речи диктора расположены ближе к центру трапецоида, а долгие – ближе к периферии. Гласные [a] и [a:] являются исключением: они практически не отличаются друг от друга по качеству.

Соотношение *длительности*  $V_{\text{долгий}}/V_{\text{краткий}}$  в речи немецкоязычного диктора в среднем составило 1,6, т.е. немецкий диктор последовательно противопоставляет гласные по длительности. Отметим, что длительность долгих напряженных монофтонгов сильно варьируется (среднеквадратическое отклонение составило около 24,7 мс), в то время

как разброс значений длительности для кратких монофтонгов в речи диктора оказался почти в два раза ниже (среднеквадратическое отклонение 13,3 мс). На основе полученных данных можно предположить, что слишком большая длительность кратких монофтонгов будет восприниматься носителями или специалистами немецкого языка как произносительная ошибка. Поскольку в русском языке отсутствует противопоставление гласных по признаку напряженности и по признаку длительности, можно предположить, что одной из наиболее вероятных ошибок в немецкой речи русскоязычных дикторов будет неразличение кратких и долгих немецких монофтонгов. На гласных [ɛ] – [ɛ:] ошибка типа I предположительно должна допускаться реже: более вероятной кажется «ассимиляция» немецкого долгого [ɛ:] с русским [ɛ], а немецкого краткого [ɛ] – с русским [ɛ] (ошибка типа II).

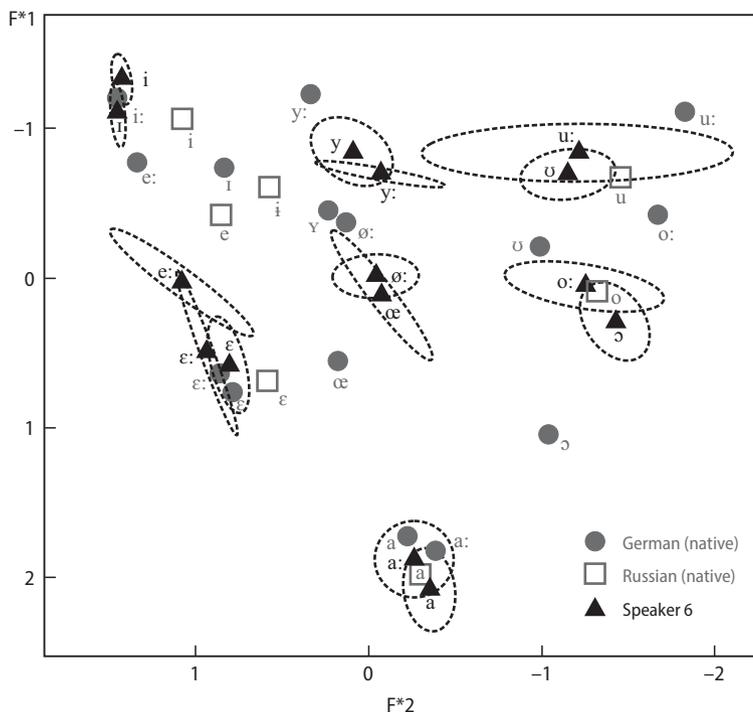
Ошибка II. Замена немецких монофтонгов акустически близкими русскими гласными. Русские аллофоны [u], [o], [i], [ɛ] находятся в трапецоиде приблизительно между соответствующими долгими и краткими немецкими гласными, поэтому весьма вероятным кажется сильное влияние перечисленных гласных L1 на немецкие монофтонги в речи носителей русского языка.

Ошибка III. Произносительные ошибки на гласных [ʏ] – [y:] и [œ] – [ø:]. В русском языке отсутствуют аналоги данных монофтонгов, в связи с этим можно предположить, что на начальном этапе изучения немецкого языка русскоязычные дикторы будут допускать ошибки при произнесении данных гласных. Вероятным кажется смещение немецких гласных [ʏ] – [y:] в сторону русского [u], а гласных [œ] – [ø:] – в сторону русского [o].

## 2.2. Акустический и экспертный анализ акцентированной немецкой речи носителей русского языка

Чтобы проверить встречаемость выделенных трех типов произносительных ошибок, был проверен анализ немецкой речи носителей русского языка. В эксперименте участвовало 12 русскоязычных дикторов мужского пола от 18 до 29 лет с уровнем владения немецким языком от начального до свободного. Испытуемые должны были прочитать вслух 60 предложений, имеющих структуру *Das Wort X steht auf der Tafel* ('Слово X написано на доске'), где X – стимульное слово. В рамках акустического анализа немецкой речи дикторов нами были подсчитаны значения частот первых двух формант и длительности целевых гласных аллофонов. Значения частот F1 и F2 были переведены в шкалу мел и нормализованы; для каждого диктора был построен трапецоид

гласных, на котором частота формант гласных в речи диктора сопоставляются с эталонными значениями носителей русского и немецкого языков. Пример такого трапецоида приведен на рис. 2. Для оценки акустического расстояния между гласными также использовалось евклидово расстояние (EP).



**Рис. 2.** Нормализованный трапецоид немецких гласных русскоязычного диктора 6 (треугольниками) в сравнении с эталонными данными для русского (квадратами) и немецкого (кругами) языков.

Анализ значений формантных частот гласных показал, что лишь 4 диктора из 12 последовательно различали в своей речи краткие и долгие монофтонги по качеству (ошибка типа I). При этом на гласных [ε] – [ε:] допускалось меньше ошибок, чем на других парах монофтонгов: по качеству их не противопоставляло лишь 3 диктора, что соответствует предсказаниям акустического КА. По длительности краткие и долгие монофтонги не различались (либо слабо различались) в речи 5 дикторов ( $V_{\text{долгий}}/V_{\text{краткий}} < 1,2$ ), при этом в речи 2-х дикторов некоторые краткие

монофтонги имели в среднем даже бóльшую длительность, чем долгие. Наиболее последовательно испытуемые противопоставляли по длительности монофтонги [i:] – [ɪ]. Отчасти это можно объяснить тем, что во всех стимульных словах долгий [i:] передавался буквосочетанием *ie*, которое в немецком языке всегда обозначает долгий гласный – в отличие от буквы *i*, которая может обозначать как долгий [i:] (*Berlin* [ber'li:n]), так и краткий [ɪ] (*Politik* [pɔl'i'ti:k]).

Ошибка типа II допускалась испытуемыми чаще всего на монофтонгах [ɔ] – [o:] и [ʊ] – [u:], причем на кратких гласных чаще, чем на долгих. В частности, на рис. 2 видно, что центроиды [ɔ] и [o:] в речи диктора 6 находятся близко к русскому [o] (EP = 0,2 и 0,1 соответственно), а [ʊ] и [u:] – к русскому [u] (EP = 0,2; 0,3).

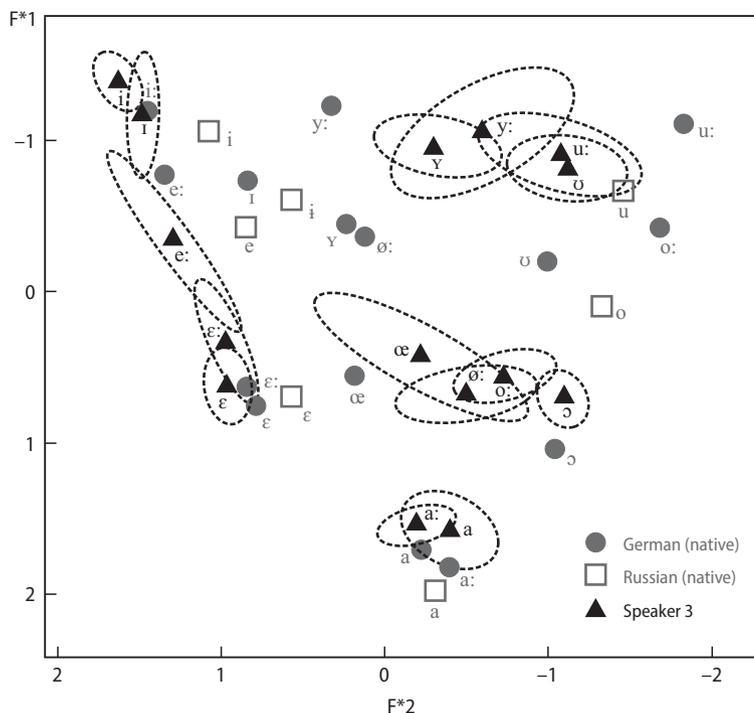
Произносительные ошибки на гласных [ʏ] – [y:] и [œ] – [ø:] (ошибка типа III) допускалась испытуемыми в среднем не чаще, чем на других гласных, при этом лишь у 2-х дикторов монофтонги [ʏ] – [y:] и [œ] – [ø:] смещены в сторону русских [u] и [o] соответственно (как предсказывалось КА). Наоборот, 6 дикторов последовательно произносили монофтонги [ʊ] – [u:] и [ɔ] – [o:] упередненно: на трапецоидах эти гласные смещены в сторону [ʏ] – [y:] и [œ] – [ø:] соответственно (как гласный [u:] на рис. 2). Возможно, данные гласные взаимно влияют друг на друга, в результате чего обучающиеся допускают в гласных [ʊ] – [u:] и [ɔ] – [o:] ошибки, несмотря на то, что есть сравнительно близкие к ним русские гласные [u], [o]. Это взаимное влияние особенно заметно в речи диктора 3 (рис. 3).

Чтобы оценить, в какой степени ошибки, выявленные с помощью акустического анализа в речи испытуемых, действительно влияют на выраженность акцента, мы попросили двух носителей и одного русскоязычного преподавателя немецкого языка прослушать записи испытуемых и оценить произношение ударного гласного в каждом из стимульных слов по 3-балльной шкале. Согласно результатам эксперимента, больше всего на оценки экспертов влияла ошибка III типа. За те слова, в которых дикторы допускали ошибки I и II, специалисты часто ставили средние и даже хорошие оценки. В то же время, эксперты последовательно ставили низкие оценки за ошибки типа III при условии, если:

- а) монофтонги [œ] – [ø:] и [ʏ] – [y:] имели слишком низкое значение частоты F2;
- б) гласные [ɔ] – [o:] и [ʊ] – [u:] имели слишком высокое значение частоты F2.

Можно предположить, что смещение гласных переднего ряда [œ] – [ø:] и [ʏ] – [y:] в сторону [ɔ] – [o:] и [ʊ] – [u:] строго оценивалось специалистами в связи с тем, что и те, и другие монофтонги имеют признак

огубленности, поэтому ряд гласного становится ключевым различительным признаком между ними. При упередненном произнесении [u] слушатель может услышать [y], а при произнесении [y] более заднего ряда, наоборот, – [u].



**Рис. 3.** Нормализованный трапециод немецких гласных русскоязычного диктора 3 (треугольниками) в сравнении с эталонными данными для русского (квадратами) и немецкого (кругами) языков

Результаты экспертного анализа также подтвердили, что признак *долготы* гласных важно учитывать, в первую очередь, для кратких монофтонгов – особенно для гласного [a]. Эксперты ставили последовательно низкую оценку в тех словах, где испытуемые произносили краткий [a] со слишком большой длительностью.

В целом, метод акустического КА позволил достаточно точно предсказать некоторые интерференционные ошибки в немецкой речи носителей русского языка. Приблизительно в 2/3 случаев, когда акустический анализ выявлял ошибку ( $EP > 0,9$  либо  $V_{\text{дольгий}}/V_{\text{краткий}} < 1,2$ ), оценка

аудиторов за данное произношение также была ниже средней. Эти данные могут быть использованы для повышения эффективности функции локализации ошибок в САРТ-системах, а результаты экспертного анализа – для ранжирования выявленных произносительных ошибок от более важных к менее существенным.

Еще одно перспективное направление – это разработка упражнений для корректировки интерференционных произносительных ошибок. В разделе 3 мы остановимся подробнее на схеме работы модуля обратной связи с пользователем и на вопросах создания и применения упражнений в САРТ-системах.

### **3. Создание и практическое применение упражнений в модуле обратной связи**

#### **3.1. Особенности обратной связи с пользователем в фонетических тренажерах**

Обратная связь с пользователем во многом определяется функциями, поддерживаемыми фонетическим тренажером. САРТ-системы могут разрабатываться для оценки произношения на сегментном или супrasegmentном уровне, для отработки диалогов или общей оценки произношения отдельных слов или фраз. Вне зависимости от направленности тренажера, для максимальной эффективности обратной связи пользователь должен получить следующую информацию:

- какие он допустил ошибки в произнесенном сегменте;
- как правильно произносятся звуки (слоги, слова, фразы), в которых были допущены произносительные ошибки;
- что ему необходимо сделать, чтобы улучшить свое произношение данного сегмента.

Первые две задачи можно решить графически, предоставив пользователю возможность сравнить свою речь с эталонной записью с помощью осциллограмм, анимированных или статических артикуляционных профилей, графиков ЧОТ и т.д. [Лобанов и др., 2017]. В исследовании [Engwall, Bälter, 2007] подробно рассматриваются различные методики взаимодействия с пользователем в САРТ-системах и отмечается, что самим обучающимся больше всего нравятся тренажеры, в которых диалог с пользователем ведет виртуальный учитель. Это может быть картинка или анимированная говорящая голова, которая (посредством текстовых сообщений или синтезированной речи) дает пользователю инструкции, замечания и советы. Авторы исследования разработали анимированного виртуального учителя Artur (ARtication TUtoR), который озвучивает задания к упражнениям, а также советует пользователю, как ему изменить положение и движения артикуляционных органов,

чтобы скорректировать произношение. Для этого используется анимированное изображение речевых органов, на котором видно движение языка и губ (рис. 4).

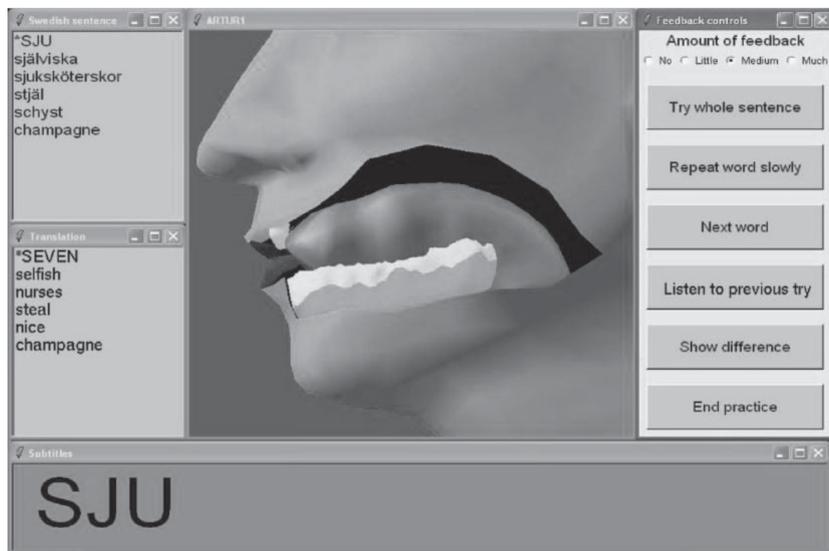


Рис. 4. Пользовательский интерфейс виртуального произносительного тренажера Artur [Engwall, Bälter, 2007, с. 253].

Вне зависимости от вида тренажера обратная связь должна быть *систематичной, последовательной и понятной* пользователю. После того, как пользователь получил инструкцию, как ему исправить допущенную произносительную ошибку, можно предложить ему упражнения для ее корректировки.

### 3.2. Упражнения для корректировки интерференционных произносительных ошибок в немецкой речи носителей русского языка

Обучающиеся могут допускать произносительные ошибки в речи на иностранном языке по нескольким причинам.

1. *Пользователь не владеет правилами буквенно-звуковых соответствий в L2 и вследствие этого неправильно озвучивает слова.*

Такие произносительные ошибки могут быть весьма разнообразными и непредсказуемыми, однако некоторые из них допускаются под интерференционным влиянием родного языка. В частности, русскоязычные

обучающиеся могут неправильно озвучить немецкие буквы *s, n, p, u, y*, которые графически похожи на русские буквы, но имеют другие правила чтения. Например, слово *Typ* [ty:p] ‘тип’ может быть прочитано как [tʉp] или даже [tʉr] [Карташова, 2015]. Автоматическая классификация таких произносительных ошибок – вполне реализуемая задача: скорее всего, при незнании особенностей графики и правил чтения на немецком языке пользователь произнесет вместо целевой фонемы совершенно другой звук (например, [r] вместо [p] или [ʉ] вместо [y:]). В таком случае стоит дать пользователю теоретическую справку о правилах чтения буквы или буквосочетания, которое было озвучено неверно, а также предложить другие слова, содержащие данную букву или буквосочетание.

2. *Пользователь заменяет целевую фонему L2 на фонему из L1.*

Например, обучающийся произносит в немецком слове *Kuss* [kus] ‘поцелуй’ русский гласный [ʉ]. В таких случаях полезно будет предложить пользователю анимированные или статические целевые артикуляционные профили и другую графическую информацию, которая позволит наглядно иллюстрировать артикуляцию целевой фонемы, а также дать теоретическую справку о противопоставлении краткого [ʉ] и долгого [u:]. Для закрепления материала стоит предложить различные упражнения:

а) на слова, содержащие данный монофтонг (в данном случае, [ʉ]: *Bus, Lust, kaputt, Produkt* и др.); или

б) на слова, в которых противопоставляются целевые фонемы (в данном примере – короткий ненапряженный [ʉ] и долгий напряженный [u:]: *Butter – guten; kaputt – Institut; Duft – Studie* и др); или

в) классификацию слов на слух: в таких упражнениях пользователь слушает слова, содержащие целевые звуки и соотносит их с правильной категорией. В рассмотренном выше примере программа будет читать в произвольном порядке слова из пункта (б), а обучающемуся необходимо указать, что звучит в слове: гласный [ʉ] или [u:]. Пользователь сможет научиться произносить определенный звук только в том случае, если он способен отличить на слух данный звук от других звуков родного и изучаемого языков. Согласно результатам исследований [Thomson, Derwing, 2014], упражнения типа (в) помогают пользователям различать на слух фонемы L2, отсутствующие в родном языке.

Списки слов для подобных упражнений можно найти в пособиях для преподавателей или учебниках по фонетике (например, для немецкого языка [Норк, Милукова, 1977; Зиндер, 2003; Хицко, 2011]), либо создавать автоматически. САРТ-система может самостоятельно выбирать для тренировки слова из словарной базы данных, в которой хранится графическая запись слов и их фонетическая транскрипция.

В практическом пособии для учителей [Норк, Милукова, 1977] приводятся упражнения на типичные ошибки при произнесении кратких и долгих немецких гласных. Авторы описывают приемы устранения таких ошибок, как неразличение долгих закрытых и кратких открытых гласных, замену их русскими гласными, недостаточное выдвижение губ вперед, недостаточное округление губ и т.п. Помимо упражнений на произношение слов или пар слов, в учебнике также предлагается список пословиц и поговорок для отработки артикуляции определенных звуков. Приведем пример такой поговорки на гласный [ʏ]: *In der Kürze liegt die Würze* [in 'de:v 'kyrt̩sə li:kt di: 'vyrt̩sə] 'Краткость – сестра таланта' [Там же, с. 122]. Фонетические упражнения с пословицами имеют то преимущество, что они позволяют тренировать произношение и одновременно знакомиться с культурой страны. Однако чтобы покрыть весь учебный материал фонетического тренажера, необходимо подобрать для каждого из немецких монофтонгов и дифтонгов хотя бы несколько пословиц и поговорок. Во многих предложениях, которые приводятся в учебнике [Норк, Милукова, 1977], целевой гласный встречается только один или два раза. В этой связи нам кажется более эффективным использование в фонетических упражнениях немецких скороговорок, которые часто состоят из последовательности слов, содержащих одну и ту же фонему, или в которых противопоставляется несколько фонем. О возможностях применения скороговорок в упражнениях в фонетических тренажерах пойдет речь в разделе 3.3.

### 3.3. Скороговорки для корректировки интерференционных произносительных ошибок

Поскольку в основе скороговорок лежит их произносительная трудность, использование таких фраз при обучении произношению на иностранном языке кажется нам весьма перспективным. В [Черепанова, 2018] в результате фонетического анализа немецких и русских скороговорок было показано, что в скороговорках отражаются особенности звуковой системы языка. Так, в немецком языке (в отличие от русского) существует большое количество скороговорок на гласные – в том числе, на противопоставление кратких и долгих монофтонгов. Ниже мы приводим примеры скороговорок<sup>2</sup> для корректировки интерференционных произносительных ошибок, выявленных в экспериментах 1 и 2.

<sup>2</sup> Скороговорки были подобраны из списков, представленных на немецких сайтах (<https://www.heilpaedagogik-info.de/zungenbrecher.html>; <http://www.schulzens.de/Grundschule/Deutsch/Zungenbrecher/zungenbrecher.html>).

I. *Отсутствие противопоставления кратких ненапряженных и долгих напряженных монофтонгов.*

– Скороговорка на гласные [y] – [y:]:

(1) *Müller Lümmer frühstückt schüsselweise grünes Gemüse. Müller Rümmler schlürft eine Schüssel trübe Brühe.*

[ 'mʏlə 'lʏmɐ 'frʏ:ʃtʏkt 'ʃʏsəlvaizə 'grʏ:nəs gə'my:zə / 'mʏlə 'rʏməl  
ʃlʏʁft 'ʔainə 'ʃʏsəl 'trʏ:bə 'brʏ:ə]

‘Мельник Люммер ест на завтрак мисками зеленые овощи.  
Мельник Рюммель хлебает миску мутного бульона’.

– На монофтонги [œ] – [ø:]: (которым противопоставляются [ɔ]):

(2) *Klaus Knopf liebt Knödel, Klöße, Klöpse. Knödel, Klöße, Klöpse liebt Klaus Knopf.*

[klaʊs knœpf li:pt 'knœdəl 'klø:sə 'klœpsə / 'knœdəl 'klø:sə 'klœpsə  
li:pt klaʊs knœpf]

‘Клаус Кнопф любит клецки, пельмени, вареники. Вареники,  
пельмени, клецки любит Клаус Кнопф’.

– На монофтонги [ɔ] – [o:]:

(3) *Oma kocht Opa Kohl. Opa kocht Oma Kohl. Doch Opa kocht Oma Rosenkohl. Oma dagegen kocht Opa Rotkohl.*

[ 'o:ma kœxt 'o:pa ko:l / 'o:pa kœxt 'o:ma ko:l / dœx 'o:pa kœxt 'o:ma  
'ro:zœnko:l / 'o:ma da'ge:gən kœxt 'o:pa 'rœtko:l]

‘Бабушка готовит для дедушки капусту. Дедушка готовит для  
бабушки капусту. Но дедушка готовит бабушке брюссельскую  
капусту. А бабушка готовит дедушке краснокочанную капусту’.

II. *Замена немецких монофтонгов акустически близкими русскими гласными.*

(4) *Ohne Otto ordnet Olga die Sonderpost offen in den Ordner.*

[ 'o:nə 'ɔto: 'œrdnœt 'ɔlga di: 'zœndœpst 'œfən in de:n 'œrdnœ]

‘Без Отто Ольга открыто сортирует письма особого назначения  
в папку’.

(5) *Unser Hund heißt Kunterbunt. Kunterbunt heißt unser Hund.*

[ 'œnzə hœnt haist 'kœntœbœnt / 'kœntœbœnt haist 'œnzə 'hœnt]

‘Нашу собаку зовут Кунтербунт. Кунтербунт зовут нашу собаку’.

(6) *Am Zehnten Zehnten um zehn Uhr zehn zogen zehn zahme Ziegen zehn Zentner Zucker zum Zoo.*

[am 'tse:ntən 'tse:ntən œm tse:n u:r tse:n 'tso:gən tse:n 'tsa:mə 'tsi:gən  
tse:n 'tse:ntnə 'tsœkə tsœm tso:]

‘Десятого десятого в десять часов десять минут десять домашних  
коз тянуло десять центнеров сахара в зоопарк’.

### III. Произносительные ошибки на гласных [ʏ] – [y:] и [œ] – [ø:].

(7) *Es grünt so grün wenn Spaniens Blumen blühen.*

[ɛs gry:nt zo: gry:n vɛn 'ʃpa:ni:əns 'blu:mən 'bly:ən]

‘Все так зелено цветет, когда цветут цветы Испании’.

(8) *Flöte mit flötenden Flößern fahren den fließenden Fluss herab.*

['flø:tə mit 'flø:təndən 'flø:sən 'fa:rən de:n 'fli:səndən flʊs  
hɛ'rap]

‘Флейта с играющими на флейте сплавщиками спускается вниз по текущей реке’.

В случае, если диктор смешивает в своем произношении [ʏ] – [y:] и [ʊ] – [u:], можно предложить ему для практики фразы, в которых чередуются эти пары звуков, как в скороговорке (9):

(9) *Susi sucht super süße Schmusekatzen. Super süße Schmusekatzen sucht Susi.*

['su:sɪ zʊxt 'zu:pə 'zy:sə 'ʃmu:zəkatsən / 'zu:pə 'zy:sə 'ʃmu:zəkatsən  
zʊxt 'su:sɪ]

‘Зузи ищет супер милых кошечек. Супер-милых кошечек ищет Зузи’.

## 4. Заключение

В настоящей статье были рассмотрены возможности применения лингвистической информации в фонетических тренажерах. Результаты проведенных экспериментов на материале русского и немецкого языков подтверждают, что метод контрастивного анализа позволяет правильно предсказывать некоторые интерференционные произносительные ошибки и, тем самым, может быть использован для улучшения функции *локализации ошибок* на уровне отдельных фонем. Контрастивный анализ на основе акустических характеристик представляется особенно выигрышным при сопоставлении вокалических систем двух языков, поскольку классификация гласных по ряду и подъему языка иногда является достаточно условной. В статье также предлагается список упражнений и скороговорок для корректировки типовых произносительных ошибок в немецкой речи носителей русского языка. Данные материалы могут быть использованы в САРТ-системах при построении дальнейшего курса обучения пользователя. Дальнейшие исследования могут быть связаны с контрастивным анализом согласных, а также про-  
содических характеристик.

## Библиографический список / References

Блок, 2014 – Блок Э.Е. Прогноз звуковых замен в речи инофона на основе контрастивного лингвистического анализа и эмпирических наблюдений (на материале русского и немецкого языков) // Вестник МГУ. Серия 9: Филология. 2014. № 6. С. 176–188. [Blok E.E. Prediction of sound substitutions in non-native speech on the basis of contrast analysis and empirical observations (on the material of Russian and German). *Moscow State University Bulletin. Series 9. Philology*. 2014. No. 6. Pp. 176–188.]

Величкова, 1989 – Величкова Л.В. Контрастивно-фонологический анализ и обучение иноязычному произношению. Воронеж, 1989. [Velichkova L.V. *Kontrastivno-fonologicheskii analiz i obuchenie inoyazychnomu proiznosheniyu* [Contrastive-phonological analysis and learning of foreign language pronunciation]. Voronezh, 1989.]

Зиндер, 2003 – Зиндер Л.Р. Теоретический курс фонетики современного немецкого языка. М., 2003. [Zinder L.R. *Teoreticheskii kurs fonetiki sovremennoego nemetskogo yazyka* [Theoretical course in modern German phonetics]. Moscow, 2003.]

Златоустова, 1962 – Златоустова Л.В. Фонетическая структура слова в потоке речи. Казань, 1962. [Zlatoustova L.V. *Foneticheskaya struktura slova v potoke rechi* [Phonetic word structure in the stream of speech]. Kazan, 1962.]

Карташова, 2015 – Карташова В.Н. Проблема интерференции в обучении немецкому языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 3 (45). Ч. 2. С. 109–111. [Kartashova V.N. *Problem of interference in learning the German language. Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*. 2015. No. 3 (45). Part 2. Pp. 109–111.]

Лобанов и др., 2017 – Лобанов Б.М., Житко В.А., Харламов А.А. Компьютерная система обучения интонационным конструкциям русской речи // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии (Диалог-2017). Вып. 16 (23). Т. 2. М., 2017. С. 287–301. [Lobanov B.M., Zhitko V.A., Kharlamov A.A. *Computer training system for Russian intonational structures. Computational Linguistics and Intellectual Technologies (Dialogue-2017)*. No. 16 (23). Vol. 2. Moscow, 2017. Pp. 287–301.]

Норк, Милюкова, 1977 – Норк О.А., Милюкова Н.А. Фонетика немецкого языка. М., 1977. [Nork O.A., Milyukova N.A. *Fonetika nemetskogo yazyka* [German Phonetics]. Moscow, 1977.]

Хицко, 2011 – Хицко Л.И. Практическая фонетика немецкого языка. М., 2011. [Khitsko L.I. *Prakticheskaya fonetika nemetskogo yazyka* [Practical phonetics of the German language]. Moscow, 2011.]

Черепанова, 2018 – Черепанова О.Д. Фонетические особенности немецкого и русского языков через призму призму скороговорок // Рема. Rhema. 2018. № 3. С. 77–93. [Cherepanova O.D. *Phonetic features of the German and Russian languages through the prism of tongue twisters. Rhema*. 2018. No. 3. Pp. 77–93.]

Черепанова, 2019 – Черепанова О.Д. Акустический контрастивный анализ как инструмент лингвистического обеспечения фонетических тренажеров (на материале гласных русского и немецкого языков) // Вестник МГУ. Серия 9: Филология. 2019. № 4 (в печати). [Cherepanova O.D. *Acoustic contrastive analysis as a tool for linguistic support of CAPT-systems (based on the Russian and German*

vowel systems). *Moscow State University Bulletin. Series 9. Philology*. 2019. № 4 (in print).]

Engwall, Bälter, 2007 – Engwall O., Bälter O. Pronunciation Feedback from Real and Virtual Language Teachers. *Computer Assisted Language Learning*. 2007. Vol. 20. No. 3. Pp. 235–262.

Kolesnikova, 2012 – Kolesnikova O. Linguistic support of a CAPT system for teaching English pronunciation to Mexican Spanish speakers. *Research in Computing Science*. 2012. Vol. 56. Pp. 113–129.

Koreman et al., 2011 – Koreman J., Bech Ø., Husby O., Wik P. L1–L2 map: A tool for multi-lingual contrastive analysis. *Proceedings of ICPPhS XVII*. 2011. Pp. 1142–1145.

Leinonen, 2009 – Leinonen T. Analyzing vowel distance. *LOT winter school*. Groningen, 2009.

Lobanov, 1971 – Lobanov B.M. Classification of Russian vowels spoken by different speakers. *J. Acoust. Soc. Am*. 1971. Vol. 49. Pp. 606–608.

Neri et al., 2006 – Neri A., Cucchiari C., Strik H. ASR-based corrective feedback on pronunciation: does it really work? *INTERSPEECH*. 2006. Pp. 1982–1985.

Reed, 1965 – Reed C.E. Vowel length in Modern Standard German. Seminar. *Journal of Germanic Studies*. 1965. Vol. 1 (1). Pp. 41–47.

Thomson, Derwing, 2014 – Thomson R.I., Derwing T.M. The Effectiveness of L2 Pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2014. Pp. 1–20.

Статья поступила в редакцию 20.11.2018

The article was received on 20.11.2018

Сведения об авторе / About the author

**Черепанова Ольга Дмитриевна** – аспирант отделения теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

**Cherepanova Olga D.** – post-graduate student at the Department of Theoretical and Applied Linguistics of the Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University

E-mail: cherepanova.od@gmail.com

DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-118-135

**Т.А. Ершова**

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»,  
105066 г. Москва, Российская Федерация

## Модель развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи преподавателей иностранных языков

Данная статья рассматривает процесс оценивания педагогом иноязычной письменной речи и предоставление письменной обратной связи обучающимся как часть профессионально-коммуникативной компетенции педагога. Автор предлагает модель разработки обучающего модуля для будущих преподавателей иностранных языков, направленного на развитие соответствующих профессионально-ориентированных умений чтения и письменной речи, а также анализирует результаты экспериментального исследования по его апробации.

**Ключевые слова:** педагогическая обратная связь, оценивание для обучения, профессиональная подготовка педагога иностранного языка, английский язык для специальных целей, профессионально-коммуникативная компетенция.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Ершова Т.А.. Модель развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи преподавателей иностранных языков // Pema. Rhema. 2019. № 2. С. 118–135. DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-118-135.

## T. Ershova

National Research University «Higher School of Economics»,  
Moscow, 105066, Russian Federation

# A model of developing language teachers' professional communicative skills of providing written teacher feedback

This article looks at the process of assessing L2 student writing and providing written corrective feedback as a part of language teachers' professional and communicative competences. The author suggests a model of designing a special training module for pre-service teachers aimed at the development of corresponding professional reading and writing skills, as well as the analysis of the results of its approbation.

**Key words:** teachers' feedback, assessment for learning, language teachers' professional training, professional communicative competence, English for Specific Purposes.

CITATION: Ershova T. A model of developing language teachers' professional communicative skills of providing written teacher feedback. *Rhema*. 2019. № 2. Pp. 118–135. DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-118-135.

## 1. Введение

Предоставление студентам обратной связи при проверке и оценивании письменных работ обучающихся на иностранном языке – это важное интегративное умение педагога, которое можно рассматривать одновременно в контексте его профессиональной и коммуникативной компетенций [Ershova, 2018; Коренев, 2018]. Среди объективных трудностей данного процесса можно выделить его трудоемкость, необходимость высокой концентрации со стороны преподавателя, а также его когнитивную сложность. Кроме того, от качества оценивания письменных работ, способности преподавателя корректно и понятно донести до обучающихся результаты оценивания и сформулировать рекомендации по коррекции их учебных действий зависит эффективность обучения иноязычной письменной речи.

Анализируя процедуру оценивания письменных работ обучающихся, написанных на иностранном языке, и предоставления обратной связи как единый процесс, мы можем выделить в нем три компонента:

- 1) оценивание содержательного и логико-композиционных аспектов работы;
- 2) оценивание языковой грамотности письменного текста;
- 3) предоставление обучающемуся обратной связи по итогам оценивания.

Очевидно, успешное решение данной важной профессионально-коммуникативной задачи требует от педагога сформированности ряда профессионально-ориентированных умений чтения и письменной речи на иностранном языке, к числу которых можно отнести: аналитическое чтение шкал оценивания с выделением ключевых слов-различий между уровнями из критериев (если имеются); чтение письменных работ обучающихся с выделением элементов, соответствующих характеристикам в шкалах оценивания; написание коротких комментариев на полях письменных работ или внутри текста; написание финальных комментариев к письменным работам обучающихся.

Что касается профессионального умения преподавателя оценивать и комментировать языковую грамотность письменных работ, то проблема выбора оптимальных стратегий исправления языковых ошибок в письменной работе, написанной на иностранном языке для обучающихся, вот уже несколько десятилетий представляет интерес для многих зарубежных исследований в области лингводидактики, но не получила широкого освещения в работах отечественных авторов.

В 2008 г., систематизировав внушительный пласт количественных и качественных исследований, профессор Р. Эллис представил типологию обратной связи, ориентированной на исправление языковых ошибок в письменной речи обучающихся [Ellis, 2008]. Так, он выделил «прямую» обратную связь, которая подразумевает непосредственное исправление ошибочного варианта написания на правильный, и «косвенную» обратную связь, прибегая к которой педагог лишь указывает на наличие ошибки (возможно, также указав ее тип), тем самым побуждая обучающегося исправить ее самостоятельно. Важно отметить, что последний тип обратной связи целесообразно использовать в случаях, когда педагог уверен, что обучающийся способен самостоятельно исправить отмеченные ошибки. Выделяется также «фокусированная» обратная связь, выбрав которую, педагог уделяет внимание предельному типу или типам ошибок, и «нефокусированная» обратная связь, которая предполагает исправление всех ошибок в работе. «Металингвистическая» обратная связь ориентирована, помимо исправления

ошибки или указания на нее, на предоставление обучающемуся информации о типе ошибки и способах ее исправления через использование специальных обозначений (известных в англоязычной методике как error-codes) или посредством так называемого «металингвистического комментария» – короткого пояснения правила грамматики или словоупотребления, соответствующего допущенной ошибке. Наконец, Р. Эллис выделяет стратегию «переформулирование», в соответствии с которой педагог не исправляет отдельные ошибки в одном или нескольких предложениях письменной работы, а предлагает иной, более правильный вариант языкового оформления той же идеи, что изложена в оригинале студенческой письменной работы. Как отмечает Р. Сакс, данная стратегия может быть особенно эффективна при работе над синтаксическими или стилистическими ошибками в иноязычной письменной речи [Sachs, 2007].

Любая процедура оценивания, особенно если речь идет о формирующем оценивании, должна завершаться педагогической обратной связью. Часто она принимает форму короткого или развернутого комментария, устного или письменного, среди функций которого можно выделить мотивационно-стимулирующую, информирующую о результатах выполнения задания, обучающую, корректирующую. По результатам проведенного в 2015 г. опроса 670 учителей и преподавателей иностранных языков в России, большинство респондентов (76%) ответили, что регулярно сталкиваются с необходимостью комментировать письменные работы обучающихся на иностранном языке [Корнев, 2016]. Тем не менее, как в научной, так и в методической литературе по теории и методике обучения иностранным языкам по-прежнему остается открытым вопрос о наиболее эффективном формате и принципах создания подобного комментария.

В контексте широко распространенного коммуникативного подхода в языковом образовании, в соответствии с которым особое значение придается педагогическому общению и выстраиванию межличностного диалога между педагогом и обучающимися, мы можем рассматривать формат короткого личного письма или сообщения как один из наиболее удачных форм предоставления обратной связи по результатам оценивания письменной работы. Для реализации мотивирующей функции важно, чтобы комментарий преподавателя имел позитивный тон. Кроме того, как отмечает А.А. Корнев, «любая педагогическая обратная связь должна быть конкретной и способствовать обучению, следовательно, может сочетать в себе элементы позитивной и негативной, а также обязательно включать в себя конструктивные элементы» [Корнев, 2018, с. 9].

Д. Феррис и Дж. Хэдждок также выделяют выборочность как важную характеристику обратной связи. Как они утверждают, при комментировании стоит освещать не все проблемы проверяемой письменной работы (что может привести к рассеиванию внимания обучающегося при работе с обратной связью, полученной от преподавателя), а остановиться подробно лишь на нескольких, наиболее значимых аспектах [Ferris, Hedgcock, 2007]. Наконец, немаловажной чертой письменного комментария педагога на иностранном языке должна быть его языковая грамотность, что особенно актуально для ситуаций, где преподаватель не является носителем иностранного языка.

Опираясь на вышеизложенное представление о процессе оценивания иноязычной письменной речи и предоставления обратной связи, мы разработали специализированный обучающий модуль для будущих учителей и преподавателей английского языка, направленный на формирование у них профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи.

## 2. Методология исследования

Объект исследования, описанного в настоящей статье, – профессионально-коммуникативные умения письменной педагогической обратной связи студентов лингводидактических специальностей. Предметом исследования является модель развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи студентов лингводидактических специальностей в рамках специализированного обучающего модуля.

Цель исследования заключалась в разработке модели обучения профессионально-коммуникативным умениям письменной педагогической обратной связи будущих учителей и преподавателей иностранного языка в рамках специально разработанного обучающего модуля, планируемые результаты которого обозначены в табл. 1.

Данный обучающий модуль является модулем смешанного типа, т.е. направлен не только на овладение студентами информацией по изучаемой теме, но и на развитие у них практических умений, позволяющих успешно пользоваться приобретенными знаниями на практике [Данилина, 2014]. В его основу лег комплекс интегрированных заданий на чтение и письменную речь, состоящий из трех тематических блоков:

а) задания, направленные на развитие умений *поиска языковых ошибок* в иноязычной письменной речи обучающихся и использования *стратегий их исправления*;

б) задания, направленные на развитие профессионально-ориентированных умений *чтения*, необходимых при *оценивании письменных*

работ обучающихся на иностранном языке с использованием различных типов шкал;

в) задания, направленные на развитие умений *написания финального комментария* к письменным работам обучающихся.

Таблица 1

**Планируемые результаты освоения обучающего модуля  
«Развитие профессионально-коммуникативных умений  
письменной обратной связи  
преподавателей иностранных языков»**

<b>Планируемые результаты обучения</b>	
<i>Знать:</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• функции обратной связи в оценивании письменной речи обучающихся;</li> <li>• различные техники исправления языковых ошибок и особенности их использования;</li> <li>• критерии оценивания письменной речи, используемые на российских и международных экзаменах;</li> <li>• различные символы, обозначающие типы ошибок (error codes);</li> <li>• лексические и грамматические единицы, наиболее часто встречающиеся в педагогической обратной связи при обучении письменной речи на иностранном языке</li> </ul>
<i>Уметь:</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формулировать на иностранном языке описание сильных и слабых сторон письменных работ обучающихся;</li> <li>• обнаруживать ошибки в письменных работах обучающихся;</li> <li>• правильно использовать символы, обозначающие различные типы ошибок (error codes), при исправлении ошибок в письменных работах обучающихся;</li> <li>• аргументированно выбирать тип обратной связи, исходя из уровня владения иностранным языком обучающихся и их личностных характеристик;</li> <li>• грамотно анализировать шкалы оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней;</li> <li>• определять соответствие элементов письменной работы определенным критериям в шкале оценивания;</li> <li>• формулировать металингвистические комментарии на иностранном языке;</li> <li>• формулировать на иностранном языке рекомендации по улучшению письменных работ обучающихся, включая мотивирующую и конструктивную части</li> </ul>
<i>Владеть:</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• стратегиями чтения шкал оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней;</li> <li>• стратегиями проверки и оценивания письменных работ обучающихся;</li> <li>• стратегиями предоставления конструктивной письменной обратной связи на письменные работы обучающихся</li> </ul>

Разработанный обучающий модуль был спланирован из расчета общей трудоемкости 26 академических часов (далее – ак. ч.), где 8 ак. ч. отводилось на аудиторную работу, 16 ак. ч. – на самостоятельную работу и 2 ак. ч. – на контроль сформированных знаний, умений и навыков. Распределение трудоемкости по темам, а также формам проведения занятий с указанием примерных формулировок установок к практическим упражнениям приведено в табл. 2.

Таблица 2

**Содержание и трудоемкость обучающего модуля  
«Развитие профессионально-коммуникативных умений  
письменной обратной связи  
преподавателей иностранных языков»**

Темы	Трудоемкость (в ак. ч.) по формам занятий		Примеры практических упражнений
	Аудиторная работа	Самостоятельная работа	
<b>Тема 1.</b> Феномен обратной связи в обучении письменной речи на иностранном языке. Стратегии исправления языковых ошибок в иноязычной письменной речи	2	2	Назовите функции обратной связи. Назовите функции письменной обратной связи в обучении иноязычной письменной речи. Исправьте ошибки в предложенном фрагменте письменной работы на иностранном языке, используя стратегию прямой обратной связи. Исправьте ошибки в предложенном фрагменте письменной работы на иностранном языке, используя стратегию косвенной обратной связи
<b>Тема 1.</b> Стратегии исправления языковых ошибок в иноязычной письменной речи (продолжение)	2	2	Исправьте ошибки в предложенном фрагменте письменной работы на иностранном языке, используя стратегию косвенной обратной связи, фокусирующей на глагольных формах.

Темы	Трудоемкость (в ак. ч.) по формам занятий		Примеры практических упражнений
	Аудиторная работа	Самостоятельная работа	
			Исправьте ошибки в предложенном фрагменте письменной работы на иностранном языке, используя стратегию нефокусированной прямой обратной связи. Напишите металингвистические комментарии ко всем обнаруженным ошибкам в предложенном фрагменте письменной работы. Отметьте все обнаруженные ошибки в предложенном фрагменте письменной речи специальными обозначениями (error codes)
<b>Тема 2.</b> Профессиональные умения чтения педагога, необходимые при оценивании иноязычной письменной речи	2	2	Соотнесите слова и выражения, часто встречающиеся в формулировках дескрипторов в шкалах оценивания, используемых в международных экзаменах по иностранному языку, с их определениями. Выделите в предложенных шкалах оценивания ключевые слова, указывающие на различия между уровнями. Выделите в тексте предложенной студенческой работы все элементы соответствия критериям оценивания. Оцените письменную работу по предложенной шкале и обоснуйте выставленный балл по каждому из критериев

Окончание табл. 2

Темы	Трудоемкость (в ак. ч.) по формам занятий		Примеры практических упражнений
	Аудиторная работа	Самостоятельная работа	
<b>Тема 3.</b> Написание финальных комментариев к письменным работам обучающихся на иностранном языке	2	2	Прочтите предложенную письменную работу на иностранном языке; оцените ее по предложенным критериям; назовите все положительные и отрицательные характеристики работы, а затем выберите 3–4, которые осветите в своем финальном комментарии автору данной работы; аргументируйте свой выбор. Проанализируйте пример письменной обратной связи, используя предложенный перечень характеристик эффективного комментария преподавателя к письменной работе обучающегося на иностранном языке. Прочтите предложенную письменную работу на иностранном языке и напишите финальный комментарий ее автору
<b>Контроль</b>	2	–	Проверьте предложенное эссе на иностранном языке по критериям, внося все необходимые исправления в текст работы, оцените ее по критериям и напишите финальный комментарий

Мы апробировали разработанный учебный модуль, а также заложивший в его основу комплекс практических упражнений методом линейного формирующего эксперимента, в ходе которого проверялась эффективность разработанного обучающего модуля. В эксперименте приняло участие 22 студента IV курса бакалавриата и 8 студентов II курса

отделения внешней магистратуры, обучающихся на кафедре теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. В ходе нашего экспериментального исследования мы не разделяли студентов по уровням образования, поскольку ни одна из групп не проходила какого-либо аналогичного курса за весь период обучения.

Сначала студентам было предложено пройти предварительное анкетирование с целью самостоятельно оценить собственное владение знаниями, умениями и стратегиями, которые заложены в основу настоящего обучающего модуля в качестве результатов его освоения. Опросник был разработан по модели психометрической шкалы Лайкерта, где респондентам было предложено оценить степень своего согласия с каждым из шестнадцати приведенных утверждений – «Полностью согласен/согласна»; «Скорее согласен/согласна»; «Скорее не согласен / не согласна»; «Совершенно не согласен / не согласна» (см. табл. 3).

Кроме того, каждый студент получил распечатанную копию эссе-рассуждения, написанного в формате задания 2 в письменной части международного экзамена IELTS. Данное эссе было оценено экспертами в пять баллов по девятибалльной шкале оценивания письменных заданий IELTS, что, согласно документам ассоциации Cambridge Assessment, находится на стыке уровней B1 и B2 по Общеввропейской системе оценивания уровней владения иностранным языком (CEFR)<sup>1</sup>. Студенты получили установку проверить и оценить предложенную работу так, как они считают нужным.

### 3. Констатация и интерпретация результатов исследования

В ходе прямого наблюдения за выполнением данного задания мы констатировали следующее.

1. Не все студенты воспользовались критериями оценивания. В тех работах, где проверяющие производили оценивание в соответствии с критериями, отмечен разброс оценок от 2-х до 4-х баллов (при экспертной оценке данной работы – 5 баллов).

2. 14 студентов из 30 дали письменные комментарии автору эссе. Из них в 2 комментариях присутствует мотивационный компонент, в 4 комментариях – инструктивный компонент. Большинство комментариев представляют собой констатацию преимущественно слабых сторон работы. Важно также отметить характерное для всех комментариев (за редким исключением) отсутствие конкретики в формулировках, что

<sup>1</sup> The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). URL: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

усложняет стоящую перед обучающимся задачу по улучшению работы (к примеру, *Poor grammar!* ‘Слабая грамматика’; *Overall, good ideas. Please, mind your grammar* ‘В целом хорошие идеи. Пожалуйста, обращай внимание на грамматику’; *Too many mistakes.* ‘Слишком много ошибок’).

3. Мы нашли некоторые формулировки в комментариях не совсем удачными с точки зрения языковой грамотности. Так, к примеру, в формулировке *Notice all your mistakes and rewrite it* ‘Обрати внимание на все свои ошибки и перепиши его [это эссе]’ в финальном комментарии явно имелась в виду необходимость обратить внимание на допущенные ошибки, и слово *notice* ‘замечать’ является в данном случае неуместным (особенно учитывая тот факт, что преподаватель самостоятельно исправил ошибки в тексте), и его можно было бы заменить, к примеру, на *Pay attention to your mistakes* ‘Обрати внимание на свои ошибки’ или *Have a look at your mistakes* ‘Посмотри свои ошибки’. А в комментарии из пяти слов, оставленном на полях: *try to change word ‘important’* ‘постарайся изменить слово ‘важно’’, – допущено одновременно две ошибки. Во-первых, отсутствует определенный артикль *the* перед словом *word*, а во-вторых, судя по контексту, педагог имел в виду, что обучающемуся необходимо найти замену этому слову (*to replace* ‘заменить’, *to find a synonym* ‘найти синоним’). Глагол *to change* в данном контексте может привести к тому, что весь комментарий будет воспринят автором работы как призыв к изменению формы слова *important*, что совсем не нужно. Проблема языковой грамотности письменных комментариев педагога особенно важна, ведь язык преподавателя, помимо прочего, служит для обучающихся моделью для подражания.

4. За редким исключением, студенты использовали элементы различных стратегий исправления языковых ошибок, что, однако, в большинстве работ не носило упорядоченный характер. В основном студенты прибегли к стратегии прямой обратной связи (исправление неправильного варианта написания на правильный). В 16 работах из 30 были использованы символы, обозначающие типы ошибок (error-codes), однако их репертуар был ограничен лишь тремя или четырьмя различными символами. Кроме того, в ряде работ использование данной стратегии носило эпизодический характер, однако выявить принципы, по которым в одной и той же работе обозначались специальными символами одни ошибки и не обозначались другие, нам не удалось. В 20 работах из 30 были отмечены элементы *косвенной обратной* связи, однако, принимая во внимание результаты предварительного анкетирования и последующие обсуждения в ходе выполнения практических упражнений во время проведения обучающего модуля, мы не можем быть уверены в том, что данная стратегия исправления ошибок в ряде случаев была выбрана

осознанно. Более того, мы можем выдвинуть предположение, что некоторые фрагменты текста эссе были подчеркнуты или обведены лишь потому, что проверяющие не были уверены, каким образом следует исправить ошибочное написание.

По результатам анализа материалов предварительной оценки целевых знаний, навыков и умений у студентов мы убедились в целесообразности проведения разработанного обучающего модуля в данных группах.

После прохождения обучающего модуля, структура и содержание которого изложены в таблице 1, студенты снова заполнили опросник, идентичный тому, что использовался в качестве предварительного анкетирования (см. табл. 3). Им также было предложено оценить аналогичное эссе-рассуждение и написать письменный комментарий его автору.

При подведении итогов анкетирования мы сравнили результаты предварительного и финального опросов. Для удобства сравнения мнения респондентов относительно уровня собственного владения знаниями, умениями и стратегиями, представленными в опросном листе, до и после прохождения обучающего модуля, мы присвоили каждому утверждению «Полностью согласен/согласна» 4 балла, «Скорее согласен/согласна» – 3 балла, «Скорее не согласен / не согласна» – 2 балла, «Совершенно не согласен / не согласна» – 1 балл. Затем мы рассчитали средние оценки, которые респонденты дали каждому из утверждений, и сравнили их (табл. 3).

Таблица 3

### Результаты предварительного и финального анкетирования

Варианты утверждений	Средняя оценка, данная студентами приведенным утверждениям		Разница в значении
	до обучения	после обучения	
Я знаю функции обратной связи в оценивании письменной речи обучающихся	2,76	3,73	0,97
Я знаю различные техники исправления языковых ошибок и особенности их использования	2,16	3,73	1,15
Я знаю критерии оценивания письменной речи, используемые в российских и международных экзаменах	2,83	3,26	0,43

Продолжение табл. 3

Варианты утверждений	Средняя оценка, данная студентами приведенным утверждениям		Разница в значении
	до обучения	после обучения	
Я знаю различные символы, обозначающие типы ошибок	2,73	3,5	0,77
Я знаю лексические и грамматические единицы, наиболее часто встречающиеся в педагогической обратной связи при обучении письменной речи на иностранном языке	2,26	3,8	1,54
Я умею формулировать на иностранном языке описание сильных и слабых сторон письменных работ обучающихся	2,83	3,56	0,73
Я умею обнаруживать ошибки в письменных работах обучающихся	3,33	3,4	0,07
Я умею правильно использовать символы, обозначающие различные типы ошибок (error codes), при исправлении ошибок в письменных работах обучающихся	2,06	3,36	1,3
Я умею аргументированно выбирать тип обратной связи, исходя из уровня владения иностранным языком обучающийся и их личностных характеристик	2,7	3,27	0,57
Я умею грамотно анализировать шкалы оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней	2,4	3,3	0,9
Я умею определять соответствие элементов письменной работы определенным критериям в шкале оценивания	2,57	3,23	0,66
Я умею формулировать металингвистические комментарии на иностранном языке	2,07	3,37	1,3

Варианты утверждений	Средняя оценка, данная студентами приведенным утверждениям		Разница в значении
	до обучения	после обучения	
Я умею формулировать на иностранном языке рекомендации по улучшению письменных работ обучающихся, включая мотивирующую и инструктивную части	2,7	3,43	0,73
Я владею стратегиями чтения шкал оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней	2,33	3,43	1,1
Я владею стратегиями проверки и оценивания письменных работ обучающихся	2,2	3,37	1,17
Я владею стратегиями предоставления конструктивной письменной обратной связи на письменные работы обучающихся	2,13	3,3	1,17

В результате мы наблюдаем увеличение средней оценки, данной каждому из шестнадцати утверждений. Наибольшее изменение (1,54) коснулось утверждения о знании «лексических и грамматических единиц, часто встречающихся в обратной связи», формирование которого было одной из задач последнего занятия. При анализе множества примеров письменной педагогической обратной связи по критериям эффективного комментария, самостоятельно составленным студентами во время семинара в ходе группового обсуждения, студентам также была дана установка выделять в тексте полезные, на их взгляд, фразы, которое они могли бы использовать при комментировании работ своих обучающихся. Кроме того, студенты получили перечень аутентичных фраз, заимствованных из реальных удачных примеров письменной педагогической обратной связи, которыми они могли пользоваться как во время написания комментариев при выполнении домашнего задания, так и при контрольном оценивании эссе по результатам прохождения модуля.

Два других утверждения, получивших наибольший прирост средней оценки, соответствуют задачам первого блока обучающего модуля,

направленного на развитие умений педагога исправлять языковые ошибки в иноязычной письменной речи – «Я умею правильно использовать символы, обозначающие различные типы ошибок, при исправлении ошибок в письменных работах обучающихся» (1,3) и «Я умею формулировать металингвистические комментарии на иностранном языке» (1,3).

В процессе наблюдения за выполнением студентами практических упражнений по отработке стратегий исправления языковых ошибок в иноязычной письменной речи мы сделали вывод, что, несмотря на то, что многие студенты изначально были знакомы со стратегией обозначения языковых ошибок в работах обучающихся специальными символами (error-codes), далеко не многие могли сформулировать цель их использования преподавателем. Кроме того, при анализе исправлений, внесенных студентами во время проверки эссе-рассуждения до начала прохождения обучающего модуля, мы отметили и ограниченный набор данных обозначений, который сводился преимущественно к трем: *G* или *Gr.* для обозначения всех грамматических ошибок (от неправильного употребления артиклей до нарушений синтаксических норм, ошибок в использовании местоимений или наречий), *Sp* – для обозначения неверного написания слов и *V* или *Voc.* – для ошибок в словоупотреблении. Наконец, важно отметить и частые случаи некорректного использования данных символов. Так, в разработке учебных материалов мы ставили перед собой задачу не только расширить их репертуар у студентов, что позволяло бы обучающимся более точно обозначать ошибки, но причудливо осмысленно подходить к их выбору, анализируя возможные причины неверного написания.

В процессе же создания металингвистических комментариев перед студентами стояла задача написать краткие, но в то же время емкие и понятные пояснения языковых ошибок, допущенных обучающимися в письменной речи. Это, на первый взгляд, методическое умение основывается на сформированных у педагога языковых навыках. Эффективность соответствующих упражнений не раз отмечалась студентами в устной форме во время семинара, ведь в процессе их выполнения им часто приходилось перепроверять свои знания, обращаясь к словарям или справочникам по грамматике.

Что касается утверждения с наименьшей разницей между средней оценкой, данной студентами до и после прохождения обучающего модуля, – «Я умею обнаруживать ошибки в письменных работах обучающихся» (0,07), – то его формирование объективно вызвало наибольшие трудности у студентов, как у бакалавров, так и у магистров, во всех трех группах. Это объясняется тем, что, как и в случае с умением предоставлять металингвистические комментарии, в его основе лежит высокая

степень сформированности лексических и грамматических навыков преподавателя, которая наблюдалась не у всех студентов. Кроме того, мы выделили следующие примеры нерационального поведения студентов в процессе проверки письменных работ обучающихся на языковую грамотность, которые должны быть учтены в дальнейшей работе над данным обучающим модулем:

- склонность к чрезмерному внесению исправлений, даже там, где написанное соответствует языковой норме;
- исправление правильного написания на неправильное;
- изменение смысла текста, написанного обучающимися, в процессе исправления языковых ошибок;
- нерациональное распределение внимания в процессе поиска ошибок – студенты часто выносили на обсуждение незначительные погрешности в письменной речи обучающихся, не замечая при этом более грубых ошибок.

Наконец, мы изучили обратную связь, предоставленную студентами на проверяемые эссе в ходе контрольного этапа эксперимента, и сделали следующие выводы.

1. В целом, в работах наблюдается более последовательное использование стратегий исправления языковых ошибок, преимущественно прямой обратной связи и символов, обозначающих типы ошибок (error-codes), набор которых стал существенно более разнообразным. В 10 работах отмечено использование стратегии металингвистических комментариев на полях или в тексте финального комментария.

2. Отдельно следует прокомментировать работу с критериями оценивания. Средняя оценка, данная студентами контрольному эссе, – 6 баллов по шкале выполнения письменных заданий IELTS, что соответствует экспертной оценке. В 9 работах помимо общей оценки дана краткая аргументация выставленному баллу по каждому из четырех критериев.

3. Все финальные комментарии представляют собой персонализированные письменные сообщения обучающимся и содержат элементы как позитивной, так и негативно-конструктивной обратной связи. Отдельно необходимо отметить точность и конкретику в формулировках, особенно в инструктивной части комментария.

4. По-прежнему актуальной остается проблема языковой грамотности письменной обратной связи педагога. В 3-х комментариях, в части с рекомендациями по улучшению работы, во фразах типа *I suggest that you revise this grammar rule* ('советую тебе повторить это грамматическое правило') после глагола *to suggest* ('предлагать') ошибочно употреблен инфинитив. Присутствуют также ошибки в названии грамматических форм на английском языке (например, "*indirect*" *articles* вместо *indefinite*

*articles* – ‘неопределенные артикли’). Так, мы можем сделать вывод о необходимости уделять большее внимание грамматическим и лексическим структурам, наиболее часто встречающимся в педагогической обратной связи, при обучении письменной речи на иностранном языке.

#### 4. Выводы

Таким образом, в ходе апробации описанного в данной статье обучающего модуля, направленного на развитие у преподавателей иностранных языков профессиональных и коммуникативных умений письменной обратной связи, нам удалось доказать его эффективность и целесообразность интеграции в программы обучения студентов педагогических специальностей языковых вузов как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры.

Кроме того, был сделан ряд выводов, которые будут учтены при последующей доработке представленного обучающего модуля:

- необходимо осуществить более тщательное планирование его первой части, посвященной развитию таких важных профессиональных умений, как выявление ошибок в письменной речи обучающихся и выбор стратегий их исправления, с учетом примеров нерационального поведения будущих педагогов в процессе проверки письменных работ обучающихся на иностранном языке на предмет их языковой грамотности;
- необходимо осуществлять более тщательный отбор примеров реальных письменных работ при разработке практических заданий, исходя из имеющегося уровня владения иностранным языком его слушателей;
- в некоторых случаях при необходимости допустимо увеличение общей трудоемкости модуля за счет увеличения количества часов, отводимых на отработку отдельных его тем;
- следует проанализировать примеры реальных финальных комментариев, написанных слушателями обучающего модуля в ходе проведения опытного обучения, с выделением в них наиболее распространенных лексических и грамматических ошибок и созданием впоследствии дополнительных заданий, направленных на их предупреждение в иноязычной письменной профессиональной коммуникации будущих педагогов.

Представленный обучающий модуль может служить моделью для разработки подобных специализированных коротких курсов, ориентированных на развитие других важных профессионально-коммуникативных умений, необходимых для осуществления педагогической деятельности на иностранном языке как в аудитории, так и вне класса.

## Библиографический список / References

Данилина, 2014 – Данилина Е.А. Принципы модульного обучения и обучающий модуль как структурная единица организации учебного процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 71–74. [Danilina E.A. The principles of modular teaching and teaching module as a structural unit of the educational process. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya*. 2014. № 3. Pp. 71–74.]

Ершова, 2018 – Ершова Т.А. Оценивание иноязычной письменной речи как когнитивный процесс // Профессиональное образование. Столица. 2018. № 7. С. 45–47. [Ershova T.A. Assessment of foreign language written speech as a cognitive process. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2018. № 7. Pp. 45–47.]

Корнев, 2016 – Корнев А.А. Профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2016. № 1. С. 56–60. [Korenev A.A. Language teacher's professional communicative competence: language for specific purposes of teaching. *Foreign languages for schools*. 2016. № 1. Pp. 56–60.]

Корнев, 2018 – Корнев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении // Rhema. Рема. 2018. № 2. С. 112–127. [Korenev A.A. Feedback in Learning, Teaching and Educational Communication. *Rhema*. 2018. № 2. Pp. 112–127.]

Ellis, 2008 – Ellis R. A typology of written corrective feedback types. *ELT journal*. 2008. Vol. 63. № 2. Pp. 112–127.

Ferris, Hedgcock, 2005 – Ferris D., Hedgcock J.S. Teacher response to student writing: Issues in oral and written feedback. *Teaching ESL composition: Purpose, process and practice*. 2005. Pp. 184–222.

Sachs, Polio, 2007 – Sachs R., Polio C. Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition*. 2007. Vol. 29. № 1. Pp. 67–100.

Статья поступила в редакцию 06.05.2019

The article was received on 06.05.2019

## Сведения об авторе / About the author

**Ершова Татьяна Андреевна** – преподаватель Департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Tatiana A. Ershova** – lecturer at the Department of Foreign Languages, National Research University «Higher School of Economics», Moscow

E-mail: tatiana.a.ershova@gmail.com

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

# Rhema. Рема

2019.2

Сайт журнала: [rhema-journal.com](http://rhema-journal.com)

Подписано в печать 29.06.2019 г.  
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».  
Объем 8,5 п. л. Тираж 1000 экз.