

УДК 8:372.8  
ISSN 2500-2953

# Rhema. Рема

3.2020

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

Свидетельство  
о регистрации СМИ:  
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

3.2020

**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; профессор кафедры общего языкознания и русского языка Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина; ведущий научный сотрудник сектора типологии Института языкознания РАН.

### *Заместитель главного редактора*

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

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

**Наталья Дмитриевна Гальскова** – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры лингводидактики Московского государственного областного 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 Лавринцев** – 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 переводоведения (русский и финский языки) Института языков, перевода и литературы Университета Тампере, Финляндия.

**Игорь Алексеевич Пильщиков** – 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 Вадимовна 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.; principal research fellow at the Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences; professor at the Department of Contrastive Linguistics, Moscow Pedagogical State University.

### *Deputy chief editor*

**Ekaterina A. Lyutikova** – Dr. Phil. Hab.; professor at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Lomonosov Moscow 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 Constantin of Preslav Bishop Shumen University, Bulgaria.

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

## ЛИНГВИСТИКА

*П.С. Дронов*  
*Actions speak louder than words,*  
*Stupid is as stupid does:*  
 лексико-грамматические изменения пословиц  
 в американской публицистике  
 и речевом общении Интернета . . . . . 9

*Д.С. Мухортов, А.Р. Дымент*  
 О некоторых изменениях  
 в коммуникативном поведении  
 языковой личности политика  
 в период нахождения у власти  
 и после ухода с должности  
 (на примере 73-го премьер-министра  
 Великобритании Тони Блэра). . . . . 22

*Т.А. Слабодкина*  
 Особенности планирования  
 ответных реплик в диалогах  
 русскоязычных детей 10–12 лет . . . . . 43

## МЕТОДИКА

*А.П. Авраменко, О.Ю. Матвеева*  
 Определение уровня владения  
 стратегиями интеракции  
 у студентов магистратуры  
 неязыковых факультетов  
 (французский язык) . . . . . 53

*А.П. Василевич*  
 Опыт количественной оценки  
 уровня сформированности  
 иноязычного фонетического навыка . . . . . 65

*Д.В. Дашкевич*  
 Акцент носителей славянских языков  
 в области произношения  
 русских переднеязычных шумных согласных  
 (лингводидактический аспект) . . . . . 84

# Contents

## LINGUISTICS

*P. Dronov*

- Actions speak louder than words,  
Stupid is as stupid does:*  
Lexico-grammatical changes  
of proverbs in American press  
and web communication . . . . . 9

*D. Mukhortov, A. Dyment*

- Tracking changes to the stylistic behaviour  
of Tony Blair as Prime Minister  
and former Prime Minister . . . . . 22

*T. Slabodkina*

- Specific character of planning responses  
in dialogues of 10–12 years old  
native Russian speaking children . . . . . 43

## TEACHING THEORY

*A. Avramenko, O. Matveeva*

- Evaluating the level of interaction strategies  
of master's degree students  
of non-philological specialties  
(French as a second foreign language) . . . . . 53

*A. Vasilevich*

- On the possibility of measuring the level  
of articulatory skills in a foreign language . . . . . 65

*D. Dashkevich*

- Russian coronal obstruents:  
Pronunciations typical of speakers  
of other Slavic languages  
(Linguodidactic aspect) . . . . . 84



DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-9-21

**П.С. Дронов**

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

*Actions speak louder than words,  
Stupid is as stupid does:*

лексико-грамматические изменения пословиц  
в американской публицистике  
и речевом общении Интернета

Статья посвящена лексико-грамматическим изменениям пословиц в американской публицистике и речевом общении Интернета на основе синхронического и диахронического корпусов американского варианта английского языка (СОСА, СОНА). На материале двух пословиц, *Actions speak louder than words* и *Handsome is as handsome does*, выявляются различные виды изменений: варианты, дериваты, основанные на синтаксических трансформациях, и дериваты, основанные на модификациях (ввод определения и обстоятельства в состав пословицы). Отмечается превращение второй анализируемой пословицы во фразеосхему *X is as X does*.

**Ключевые слова:** фразеология, паремиология, лексико-грамматические изменения пословиц, пословичные дериваты, фразеосхемы

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00239 «Паремии в пространстве современных американских массмедиа».

Для ЦИТИРОВАНИЯ: Дронов П.С. *Actions speak louder than words, Stupid is as stupid does*: лексико-грамматические изменения пословиц в американской публицистике и речевом общении Интернета // Рема. Rhema. 2020. № 3. С. 9–21. DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-9-21

© Дронов П.С., 2020



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

DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-9-21

**P. Dronov**

Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences,  
Moscow, 125009, Russian Federation

*Actions speak louder than words,  
Stupid is as stupid does:*  
Lexico-grammatical changes  
of proverbs in American press  
and web communication

The paper presents a corpus-inspired analysis of lexico-grammatical changes of proverbs in American press and web communication as documented in two synchronous and historical corpora (namely COCA and COHA). Being a case study of two proverbs, *Actions speak louder than words* and *Handsome is as handsome does*, it reveals differing types of changes such as variants, derivatives based on modifications (mostly adnominal ones), and derivatives based on syntactic transformations. The tendency is noted for one of the proverbs to turn into a phraseoscheme *X is as X does* (including but not limited to the "Gumpism" *Stupid is as stupid does*).

**Key words:** phraseology, paremiology, lexico-grammatical changes of proverbs, proverbial derivatives, phraseoschemes

**Acknowledgments.** The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of the scientific project No. 20-012-00239 "Paremiias in the space of modern American mass media".

FOR CITATION: Dronov P. *Actions speak louder than words, Stupid is as stupid does: Lexico-grammatical changes of proverbs in American press and web communication.* Rhema. 2020. No. 3. Pp. 9–21. (In Russ.) DOI: DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-9-21

## 1. Введение

Лексико-грамматические изменения фразеологических единиц традиционно интересуют многих исследователей [Диброва, 1979; Селиверстова, 2017]. Поскольку варьирование встречается и у фразеологизмов со структурой словосочетания, и у фразеологизмов со структурой предложения, оно также является предметом изучения паремиологии. Например, М. Кууси группирует изменения пословиц<sup>1</sup> по трем критериям – идее (фразеологическому значению), структуре и ядру; соответственно, выделяются пословицы синонимичные, пословицы с общей структурой и пословицы с общим ядром [Kuusi, 1966].

Обращает на себя внимание широкое варьирование пословиц, причем это касается рукописных сборников и словарей пословиц разных языков (вплоть до 4 вариантов [Селиверстова, 2017, с. 6]). Например, в словаре В.И. Даля «Пословицы русского народа» мы обнаруживаем такие варианты: *Кому сон, кому явь/быль*; *Кому сон, кому явь, кому к сладкому шииш / Кому чин, кому блин, а кому и клин / Кому блин, кому клин, а кому и просто шииш*; *Гора с горой не сойдется, а человек с человеком / горшок с горшком столкнется / Гора с горой не сходится, а человек с человеком сходится* [Даль, 1879, с. 54]. Ср. варианты пословиц в словаре ирландского паремиолога Т. О’Молле “Seanfhocla Chonnacht” («Пословицы Коннахта») – *Ar fhaitíos na heaspa, is maith a bheith coimeádtach / Ar eagla na heaspa, is maith a bheith coime* ‘На случай недостачи хорошо быть осторожным’ [Ó Máille, 2010, p. 64]; *Bionn eagla na tine ar an leanbh dóite* ‘Обожженный ребенок боится огня’ / *An té a dhóitear, bíonn faitíos roimh an tine air* ‘Тот, кто обжегся, боится быть рядом с огнем’ / *An té a bhuailtear sa gceann/mullach/gcúl bíonn faitíos air* ‘Тот, кого ударили по голове/макушке/спине, боится’ / *Dá mbuailfi cheana thú ní thiocfá arís* ‘Если тебя уже ударили, ты туда не пойдешь снова’ [Там же, p. 135]. Ср. также замечание А.М. Мелерович и В.М. Мокиенко: «Пословицы, подвергаясь трансформациям, становятся фразеологизмами или сближаются с ними функционально» [ФРР, с. 6]. В частности, очевидна близость пословиц не только к идиомам, но и к фразеосхемам по Д.Н. Шмелеву: подобно последним, пословицы могут иметь определенные фундаментальные

<sup>1</sup> В данной работе пословицы понимаются как «фразеологизмы со структурой предложения, имеющие в своем значении идею всеобщности, иллюкутивную семантику рекомендации или совета (наравоучения) и характеризующиеся относительной дискурсивной самостоятельностью» [Баранов, Добровольский, 2008, с. 69]. Ср. также определение М.Л. Ковшовой: «логически и синтаксически законченные сентенции, суждения, данные в прямой или иносказательной форме, имеющие наравоучительный и назидательный смысл и характеризующиеся синтаксической, ритмической и фонетической организацией» [Ковшова, 2019, с. 6].

структуры [Шмелев, 1977]. Ср. замечание В. Мидера: “certain fundamental proverb structures exist that have been the basis for dozens of proverbs, as, for example, ‘Where there’s X, there’s Y,’ ‘No X without Y,’ ‘Like X, like Y,’ ‘One X does not make a Y,’ and so on”<sup>2</sup> [Mieder, 1993, p. 9].

В данной статье рассматриваются лексико-грамматические изменения английских пословиц на материале американских корпусов: диахронического СОНА и синхронического СОСА. Кроме очевидных вариантов, с одной стороны, и очевидных контекстно-зависимых и/или игровых дериватов – с другой, мы ищем промежуточные варианты. Материалом служат две пословицы с близким значением, которое можно сформулировать как ‘о человеке следует судить по его поступкам’: *Actions speak louder than words* (букв. «Действия/дела говорят громче, чем слова») и *Handsome is as handsome does* (букв. «Красивый – это тот, кто красиво поступает / себя ведет»). Выбор этих пословиц обусловлен тем, что их употребление уже рассматривалось в паремиологии, см. [Winick, 1998; Mieder, 2008]; более того, в заголовке цитируемой работы В. Мидер модифицирует пословицу, вызывая эффект языковой игры: *Proverbs Speak Louder Than Words*.

## 2. Анализ употребления пословицы

### *Actions speak louder than words*

Подобно идиомам, пословица *Actions speak louder than words* фиксируется в разных вариантах. Так, согласно [Oxford Proverbs], в XVII в. она была употреблена в форме *actions are more precious than words* (1).

- (1) 1628 J. PYM *Speech* 4 Apr. in Hansard *Parliamentary Hist. England* (1807) II. 274 ‘A word spoken in season is like an Apple of Gold set in Pictures of Silver,’ and *actions are more precious than words*. ‘Дж. Пим, Речь, 4 апреля 1628 г. (из «Парламентской истории Англии» Хэнсарда, 1807 г.): Золотые яблоки в серебряных прозрачных сосудах – слово, сказанное прилично<sup>3</sup>, и поступки более драгоценны, чем слова’ [Oxford Proverbs, p. 20].

В данном случае нельзя утверждать наверняка, что перед нами именно пословица, а не авторское выражение с оригинальной на тот момент метафорой, однако очевидно наличие у нее идентичного фразеологического значения с незначительно измененной внутренней формой. С момента первого употребления в американском английском (1808 г., согласно СОНА) пословица имеет форму *Actions speak louder than words*

<sup>2</sup> Приблизительные русские аналоги: *Где X, там и Y; Нет X без Y; Что X, что Y; Один X Y-а не делает.*

<sup>3</sup> [Притчи 25:11].

(27 примеров в COHA, 260 в COCA), но допускает незначительное варьирование, особенно в том случае, если она включена в состав сложного предложения, ср. (2).

- (2) I am the Captain of men whom there is little need to describe  
*since their actions speak more for them than their words.*  
 ‘Я капитан над людьми, которых почти не нужно описывать,  
 потому что их действия говорят о них больше, чем слова’  
 (1880; FIC; Ernest Maltravers 188) [COHA].

Варианты пословицы (2) и (3) интересны тем, что изменение лексического состава или грамматики не меняет фразеологического значения.

- (3) Regarding Bob Dole and Bill Clinton, consider two things:  
*Action speaks louder than words*; one is known by the company  
 one keeps. Could the choice for president be any clearer?  
 ‘Что касается Боба Доула и Билла Клинтона, поразмыслите  
 над двумя фразами: «Действие говорит громче слов», «Скажи  
 мне, кто твой друг, и я скажу тебе, кто ты». Разве может выбор  
 президента быть еще яснее?’ (1996; NEWS; Denver) [COCA].

В (3) именной компонент *actions* употреблен в форме единственного числа, однако это никак не изменяет смысла пословицы.

Пословицы, так же, как и идиомы [Дронов, 2012], могут быть модифицированы для привязки к контексту, ср. употребление *Actions speak louder than words* в речевом общении Интернета<sup>4</sup> (4):

- (4) Gohmert is either off his meds or needs a stronger Rx. Gohmert yells  
 loudly about what a good christian he is – *yet his vile political actions  
 speak far louder than his hollow words.*  
 ‘То ли Луи Гоумерт перестал принимать таблетки, то ли ему  
 нужен рецепт посильнее. Гоумерт громко кричит о том, какой  
 он добрый христианин – но его коварные политические поступки  
 говорят куда громче, чем его пустые слова’  
 (2012; WEB; mediaite.com) [COCA].

Если модификатор (обстоятельство) *much/far better* – это обычный интенсификатор (ЛФ Magn по И.А. Мельчуку [Мельчук, 2012]), усиливающий значение исходной пословицы<sup>5</sup>, то модификаторы (определения) *his vile political u his hollow* не просто контекстно-зависимы. С одной стороны, они служат для дополнительного указания на контекст –

<sup>4</sup> Здесь и далее орфография и пунктуация оригинала сохранены.

<sup>5</sup> В COCA обнаруживается 14 примеров ввода таких Magn’ов, в историческом корпусе они не фиксируются.

деятельность ультраконсервативного республиканца Луи Гоумерта, члена палаты представителей от штата Техас. С другой стороны, как и любая поговорка, *Actions speak louder than words* содержит квантор всеобщности, а ввод таких модификаторов не просто сужает ее значение, а лишает ее этих кванторов. Соответственно, клауза *his vile political actions speak far louder than his hollow words* сохраняет связь с поговоркой, однако сама поговоркой не является. Соответственно, ее можно назвать пословичным дериватом. Ср. еще один вид деривата (5).

- (5) To director John Woo, *action speaks louder than words*. His visceral fight scenes have made him one of the world's most sought-after action directors, taking him from Hong Kong to Hollywood where the biggest stars – John Travolta, Nicolas Cage, and now Tom Cruise – have asked to work with the master, John Woo. 'Для режиссера Джона Ву «действие/экшен говорит громче слов». Его яркие, беспощадно жестокие сцены боев сделали его одним из самых востребованных режиссеров боевиков и отправили его из Гонконга в Голливуд, где величайшие звезды – Джон Траволта, Николас Кейдж, а теперь и Том Круз – хотели работать с мастером Джоном Ву' (2000; SPOK; ABC\_GMA) [COCA].

В примере (5), несмотря на отсутствие каких-либо лексико-грамматических изменений и дословное совпадение с (3а), смысл существенно меняется. В результате помещения этого словосочетания *Action speaks louder than words* в контекст (5) возникает эффект языковой игры: *action* следует понимать как 'боевые сцены в экшен-фильмах'. Здесь *Action speaks louder than words* оказывается контекстуально обусловленным пословичным дериватом.

В СОСА обнаруживается одна модификация поговорки, меняющая ее актуальное значение:

- (6) But remember that *actions speak just as loud as words*, so prepare a feasible work plan and bring it to the meeting.  
'Но помните, что "действия говорят точно так же громко, как слова", поэтому придите на совещание с заранее подготовленным и осуществимым планом работы' (2012; BLOG; news.menshealth.com) [Там же].

Изменение формы компонента *loud* и добавление обстоятельства (модификатора-адвербиала) *just as* меняет смысл всего выражения: 'действия так же значимы, как и слова'. В то же время перлокутивный эффект здесь, по сути, остается неизменен, так что *actions speak just*

*as loud as words* [, *so prepare a feasible work plan and bring it to the meeting*] может быть заменено на *actions speak louder than words* [, *so prepare a feasible work plan and bring it to the meeting*].

Пословица может подвергаться грамматическим трансформациям, которые при этом почти не меняют ее значения. Ср. пример из речевого общения Интернета:

- (7) Just saying that for me and I think for most with non asshole wives. (maybe it is different with tbn husbands) # *It is the action that speaks*. The action shows her you care more about her than anything else.

‘Я просто говорю, что с моей точки зрения, и, наверное, с точки зрения большинства мужей с нормальными, не сволочными, женами (может быть, у мужей из числа правоверных мормонов дело обстоит иначе), «говорит именно дело». Именно дела показывают женщине, что вы дорожите ею больше всего на свете’ (2012; WEB; exmormon.org) [COCA].

Здесь пословица подвергается эллипсису, сочетание *louder than words* опущено. Клефтовая конструкция *it is the action that speaks* приводит к топикализации и помещает фокус на именной группе, т.е. компоненте *action*. Фокус мы, вслед за М. Крифкой, понимаем как указание на наличие альтернатив, релевантных для интерпретации языкового выражения (“Focus indicates the presence of alternatives that are relevant for the interpretation of linguistic expressions” [Krifka, 2007, p. 18]). В данном случае указание на именной компонент *action* выделяет его из возможных альтернатив, так что второй компонент (*words*) подразумевается, хотя и не эксплицирован. Несмотря на наличие дополнительного указания на контекст, сохраняется квантор всеобщности (с родовым определенным артиклем вместо первоначального нулевого артикля)<sup>6</sup> и семантика нравоучения. Соответственно, данный пословичный дериват оказывается ближе к исходной пословице.

<sup>6</sup> В других контекстах употребление определенного артикля, очевидным образом, снимает квантор всеобщности, ср.: *Patrick said Cassill was being too impatient on the track and that she had had problems with him before. “I’ve left it,” Patrick said Thursday at Texas Motor Speedway. “If he wants to talk to me, that’s fine. I don’t really have much to say, I guess. The actions speak louder than the words, to be honest.”* ‘Даника Патрик сообщила, что Лэндон Кэссил слишком нетерпелив на трассе и что у нее с ним были проблемы и раньше. В четверг на Техасской кольцевой автотрассе Патрик сказала: “Я ушла с трассы. Если он хочет со мной поговорить – пожалуйста. Только мне, кажется, особо нечего сказать. Честно говоря, эти действия говорят больше, чем слова”’ (2012; WEB; aol.sportingnews.com) [COCA]. Таких примеров всего пять, и они представлены только в COCA.

### 3. *Handsome is as handsome does, stupid is as stupid does, etc.*: анализ употребления

Рассмотрим еще одну поговорку, *Handsome is as handsome does*. Согласно историческому корпусу СОНА, она в течение XIX–XX вв. употреблялась в двух основных вариантах: *Handsome is as handsome does* (первая фиксация в корпусе – 1848 г.<sup>7</sup>; 15 примеров из 39 в СОНА, 9 из 193) и *Pretty is as pretty does*<sup>8</sup> (12 примеров в СОНА, 13 в СОСА) написание прилагательных могло отражать диалектные и просторечные особенности: *han'some*, *handsum* и *purty*). В то же время современные корпусные данные СОСА показывают, что чаще всего (в 62 документах из 193) употребляются не эти варианты поговорки, а вариант с лексической субституцией: *Stupid is as stupid does*. Замена адъективного компонента на *stupid* ‘глупый’ приводит к несущественным изменениям актуального значения: как и *Handsome is as handsome does*, это выражение можно истолковать как ‘о человеке судят по его поступкам’, но в данном случае противопоставляются не внешняя красота и внутренняя, а глупость и ум (собственно, в первоисточнике оно является ответом на вопрос *Are you crazy or just plain stupid?* ‘Ты с ума сошел или просто дурак?’). Как и другие цитаты из романа Уинстона Грума «Форрест Гамп» и его экранизации, снятой Робертом Земекисом, это выражение стало популярным и было рассмотрено, среди прочих «гампизмов» (например, *Life is like a box of chocolates: You never know what you gonna get* ‘Жизнь – это коробка конфет: никогда не знаешь, какая достанется’), в работе [Winick, 1998]<sup>9</sup>. Во многих контекстах содержатся отсылки к прецедентному тексту (ср. (8)); более того, семь контекстов

<sup>7</sup> Очевидно, что употребляться оно начало раньше, поскольку уже в первом примере СОНА читаем: “*Handsum is as handsum does,*” *is a old and true sayin* “Красив тот, кто красиво себя ведет” – это древнее и верное изречение’ (1848; FIC; Major Jones Sketches) [СОНА].

<sup>8</sup> Случаев употребления в прошедшем времени всего два (и только в историческом корпусе СОНА), причем в обоих примерах поговорка помещена в косвенную или несобственно-прямую речь. Ср. мысли героя об индейской девушке в следующем примере: *Winsome she undoubtedly was. Too winsome probably. He could imagine, looking ahead, the agitation of some white father whose son insisted on courting her. But pretty was as pretty did. Did winsomeness combine with wit? Could education overcome the teepee?* ‘Она, конечно, очаровательна. Пожалуй, даже слишком. Он мог представить, заглядывая вперед, смятение какого-нибудь бледнолицего отца, сын которого настаивает на том, чтобы за ней ухаживать. Но милый – это тот, кто мило себя ведет. Сочетается ли очарование с умом? Может ли образование преодолеть индейский образ жизни (букв. «типи»)?’ (1971; FIC; Dream Museum) [СОНА].

<sup>9</sup> Это также отражено в названии главы цитируемой диссертации С. Уинника: *Proverb Is as Proverb Does*. Уинник отмечает, что в творчестве рок- и фолк-певца Брюса Спрингстина оба приводимых «гампизма» становятся мишенью для авторской издевки наравне с традиционными поговорками [Winick, 1998, p. 97].



из шестидесяти двух – это цитаты из киносценария или литературной записи кинофильма, т.е. разные варианты *Mama says*, “*Stupid is as stupid does*”.

- (8) a. What was it Forrest’s Mom said? Something like “*Stupid is as stupid does*” or something like that.  
 ‘Как там говорила мама Форреста? Вроде бы «Дурак – тот, кто по-дурацки себя ведет» или как-то так’ (2012; WEB; theburningplatform.com) [COCA].
- b. Faux-bama momma always said “*stupid is as stupid does*” till Clinton came along and pondered the definition of “is”. Now we got the full grown Faux-bama and he IS the definition of stoopid!  
 ‘Мама Псевдо-Обамы (издевательское прозвище Барака Обамы во время выборов 2012 г., контаминация *faux* ‘фальшивый’ и *Obama*. – П.Д.) всегда говорила: «Дурак – это тот, кто по-дурацки себя ведет», пока не появилась Клинтон и не стала размышлять о толковании слов «тот, кто». Теперь Псевдо-Обама у нас совсем взрослый, и вот он действительно служит толкованием слова «дурак»’ (2012; WEB; theblaze.com) [Там же].
- c. Considering that our taxes already go to pay for medical care (including various forms of BC) for those unable to pay, this whole issue is a really trivial and stupid reason to be against Obamacare (but, *stupid is as stupid does*, I guess...).  
 ‘С учетом того, что уж наши налоги и так уже идут на оплату медицинских услуг, включая разные формы рака груди, для тех, кто не может их оплатить сам, вся эта проблема – совершенно банальный и дурацкий повод выступать против обамовского закона о доступном здравоохранении (но тут, полагаю, “дурак тот, кто по-дурацки себя ведет”’ (2012; WEB; watchdog.com) [Там же].

Любопытно, что бóльшая часть контекстов употребления *Stupid is as stupid does* относится к 2012 г., т.е. к переизбранию Барака Обамы, причем выражение активно использовалось как его противниками, так и его сторонниками. Поскольку подобное изменение именного компонента меняет актуальное значение пословицы, получившееся выражение можно было бы считать антипословицей (т.е. комическим дериватом пословицы) или новой пословицей на основе предыдущей (см. уже упоминавшуюся работу [Winick, 1998]), однако следует рассмотреть

другие контексты употребления. Любопытно, что после 2012 г. ни *stupid*, ни *handsome* в корпусе не встречаются, в отличие от *Pretty is as pretty does* – ср. пример из современной художественной литературы:

- (9) He wasn't about to apologize for the "pretty" comment. *Pretty is as pretty does*, Mamm always said, and if Poppy wanted boys to think she was pretty, she would stop yelling at people and show some gratitude when someone risked his life to save hers. 'Он не собирался извиняться за комментарий о том, что она «милая». Мама всегда говорила: «милый тот, кто мило себя ведет», и если бы Поппи хотела, чтобы мальчики считали ее милой, она бы перестала орать на всех и хоть как-то отблагодарила бы за то, что кто-то жизнью рисковал ради ее спасения' (2017; FIC; Вк:BeeHerBonnet) [СОСА].

Как показывают данные корпуса СОСА, именной компонент постоянно заменяется на какое-либо имя (как правило, прилагательное), релевантное в конкретном контексте: *happy is as happy does*, *scary is as scary does*, *liberal is as liberal does* (соответственно, 'о счастливом / страшном / о либерале судят по делам'). В то же время возможна замена компонента на существительное, ср.:

- (10) a. From an evolutionary viewpoint, it is very much true that "*intelligence is as intelligence does*". Plants have survived for epochs with little genetic change and less intelligence. Until supra-intelligent humans have matched that lifespan the jury is still out as to whether picking up sapience was really all that "good" for us. 'С точки зрения эволюции совершенно верно, что «интеллект – это то, что интеллектуально себя ведет». Растения выживали в течение многих эпох с исчезающе малыми изменениями генетики и еще меньшим интеллектом. Пока сверхинтеллектуальные люди не сравняются с ними по продолжительности жизни, вопрос о том, был ли выбор разума действительно нам «на пользу», остается дискуссионным' (2012; BLOG; patterico.com) [Там же].
- b. As to Obama's socialism, In your self-proclaimed research, surely you must have uncovered by now enough evidence that he has a clear-cut socialist AGENDA for the country. Even a dummy like me has figured that out by now. Does that make him a card-carrying socialist? Frankly, I don't give a hoot. *Socialism is as socialism does* to my half-witted way of thinking (with apologies to Tom Hanks).

(10) b. ‘Что касается социализма Обамы, в вашем самозваном исследовании вы к настоящему моменту уж наверняка нашли достаточно доказательств того, что у него для страны подготовлена совершенно четкая социалистическая повестка. До этого к настоящему моменту додумался даже такой придурок, как я. Превращает ли это Обаму в истинного социалиста с партбилетом? Если честно, мне плевать. По моему неумному мнению, «социализм – это то, что по-социалистически себя ведет» (прошу прощения у Тома Хэнкса)’ (2012; WEB; dailyrepublic.com) [СОСА].

На основе примеров (8)–(10a, b) мы можем говорить о формировании фразеосхемы *X is as X does* ‘об X судят по его делам’. В [Баранов, Добровольский, 2008, с. 39–40] подобный процесс именуется «идиоматичностью цитации». Сама эта фразеосхема также может подвергаться изменениям, которые превращают ее в предложение, лишённое идиоматичности:

(11) The previous examples may suggest that humor is always manufactured for consumption; that *humor is as humorists do*. Not so. We may find experiences humorous as well. ‘Преыдушие примеры, возможно, заставляют предположить, будто юмор всегда производится для потребления, что «юмор – это то, что делают юмористы». Это не так. Комичным мы можем считать и наш опыт’ (2012; WEB; hughlafollette.com) [СОСА].

В этом последнем случае *Humor is as humorists do* от обычного свободного сочетания отличается лишь синтаксисом и сочетаемостью (*as humorists do* vs. *what humorists do*). Его особенностью является отклонение от структурной модели фразеосхемы *X is as Y do*, где *Y* – словообразовательный дериват *X*.

#### 4. Заключение

Подведем некоторые итоги. На материале двух пословиц, *Actions speak louder than words* и *Handsome is as handsome does*, были выявлены следующие виды лексико-грамматических изменений пословиц:

- варианты;
- дериваты, основанные на синтаксической трансформации;
- дериваты, основанные на лексических (замена компонента) и лексико-синтаксических (ввод определения или обстоятельства в состав пословицы) модификациях.

Дериваты, основанные на лексико-синтаксических модификациях, утрачивают такие характерные семантические признаки пословиц, как квантор всеобщности и нравоучительность, хотя и сохраняют связь с исходной пословицей. Дериваты, основанные на замене компонента, превращаются в полноценные фразеосхемы типа *X is as X does*.

#### Библиографический список / References

Баранов, Добровольский, 2008 – Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии. М., 2008. [Baranov A.N., Dobrovolskij D.O. Aspekty teorii frazeologii [Aspects of the theory of phraseology]. Moscow, 2008.]

Даль, 1879 – Даль В.И. Пословицы русского народа. Т. 1. Изд. второе, без перемен. СПб.; М., 1879. [Dal V.I. Poslovitsy russkogo naroda [Proverbs of the Russian Folk]. Second ed. Vol. 1. St. Petersburg; Moscow, 1879.]

Диброва, 1979 – Диброва Е.И. Вариантность фразеологических единиц в современном русском языке. Ростов-н/Д., 1979. [Dibrova E.I. Variantnost frazeologicheskikh edinit v sovremennom russkom yazyke [Variability of figurative units in Modern Russian]. Rostov-on-Don, 1979.]

Дронов, 2012 – Дронов П.С. О вводе контекстно-зависимого определения в структуру идиомы // Логический анализ языка. Адресация дискурса / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. М., 2012. С. 50–61. [Dronov P.S. On the insertion of a context-based modifier into the structure of an idiom. *Logicheskii analiz yazyka. Adresatsiya diskursa*. N.D. Arutyunova (editor-in-chief). Moscow, 2012. Pp. 50–61. (In Russ.)]

Ковшова, 2019 – Ковшова М.Л. Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: Антропонимический код культуры. М., 2019. [Kovshova M.L. Lingvokulturologicheskii analiz idiom, zagadok, poslovits i pogovorok: antroponimicheskii kod kultury [A linguacultural analysis of idioms, riddles, proverbs, and sayings: The anthroponymic code of culture]. Moscow, 2019.]

Мельчук, 2012 – Мельчук И.А. Язык: от смысла к тексту. М., 2012. [Mel'čuk I.A. Yazyk: ot smysla k tekstu [Language: From meaning to text]. Moscow, 2012.]

Селиверстова, 2017 – Селиверстова Е.И. Пространство русской пословицы: постоянство и изменчивость. 2-е изд., испр. и доп. М., 2017. [Seliverstova E.I. Prostranstvo russkoi poslovitsy: postoyanstvo i izmenchivost [The space of the Russian proverb: Stability and variability]. 2nd ed., revised and supplemented. Moscow, 2017.]

ФРП – Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Фразеологизмы в русской речи: словарь: ок. 1000 единиц. 2-е изд., стереотип. М., 2005. [Melerovich A.M., Mokiienko V.M. Frazeologizmy v russkoi rechi: slovar: ok. 1000 edinit [Figurative units in Russian speech: A dictionary. Circa 1000 Entries]. 2nd ed. Moscow, 2005.]

Шмелев, 1977 – Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. М., 1977. [Šmelev D.N. Sovremennyi russkii yazyk. Leksika [Modern Russian: Vocabulary]. Moscow, 1977.]

COCA – Davies M. Corpus of Contemporary American English. URL: <https://english-corpora.org/coca> (date of access: 05.01.2020).

COHA – Davies M. Corpus of Historical American English. URL: <https://english-corpora.org/coha> (date of access: 05.01.2020).

Krifka, 2007 – Krifka M. Basic notions of information structure. *Interdisciplinary Studies of Information Structure 6*. C. Fery, M. Krifka (eds.). Potsdam, 2007. Pp. 13–56.

Kuusi, 1966 – Kuusi M. Ein Vorschlag für die Terminologie der parömiologischen Strukturanalyse. *Proverbium*. 1966. No. 5. Pp. 97–104.

Mieder, 1993 – Mieder W. Proverbs are never out of season: Popular wisdom in the modern age. New York; Oxford, 1993.

Mieder, 2008 – Mieder W. “Proverbs speak louder than words”: Wisdom in art, culture, folklore, history, literature and mass media. New York, 2008.

Ó Máille, 2010 – Ó Máille T.S. Curtha in eagar ag D. uí Bhraonáin. Baile Átha Cliath, 2010.

Oxford Proverbs – The Oxford dictionary of proverbs. J. Speake (ed.). Oxford, 2009.

Winick, 1998 – Winick S.D. The proverbial process: Intertextuality and proverbial innovation in popular culture. Diss. University of Pennsylvania. 1998.

Статья поступила в редакцию 19.06.2020

The article was received on 19.06.2020

#### Об авторе / About the author

**Дронов Павел Сергеевич** – кандидат филологических наук; старший научный сотрудник Научно-образовательного центра теории и практики коммуникации им. Ю.С. Степанова, Институт языкознания Российской академии наук

**Pavel S. Dronov** – PhD in Linguistics; senior researcher at the Scientific and Educational Center for Theory and Practice of Communication, Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7533-7420>

E-mail: [dronov@iling-ran.ru](mailto:dronov@iling-ran.ru)

**D. Mukhortov<sup>1,2</sup>, A. Dyment<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, 119454, Russian Federation;

<sup>2</sup> Lomonosov Moscow State University, Moscow, 119991, Russian Federation

## Tracking changes to the stylistic behaviour of Tony Blair as Prime Minister and former Prime Minister

This article features the communicative behaviour of Tony Blair in his premier and post-premier years. It puts forward and corroborates the hypothesis that about two years after his landslide victory in the parliamentary election, Blair switched his strategy from that of an ardent reformer and a pacifist to a hawk, opportunist and conformist, and stuck to it to the end of his legislatures. The charges against Blair in 2016 on the nation's involvement in the Iraqi military campaign in 2003 caused him to change his stylistic behaviour. Special emphasis is laid on how Blair had long exploited a series of communicative tactics with the intent to manipulate mass consciousness. These include epithets, syntactic repetitions and rhetorical questions; they become frequent in post-premier years. Blair's selected discourses in 2003, when he was campaigning for Britain's military involvement in Iraq, and in 2016, when he was trying to justify his actions in court, reveal deception markers, specifically a distribution of I / we pronouns in text, which point to Blair's evasion strategy. A meaningful part of Blair's manipulative strategy was to create and sustain several political myths, including 'appeal for unity', 'creation of the Evil opposition', and 'appeal to democratic countries as a legitimate source of power'. These were drawn on ungrounded and unverifiable statements.

**Key words:** Tony Blair, communicative behaviour, communicative tactics, communicative strategy, mass consciousness manipulations, deception markers, political myth

FOR CITATION: Mukhortov D., Dyment A. Tracking changes to the stylistic behaviour of Tony Blair as Prime Minister and former Prime Minister. *Rhema*. 2020. No. 3. Pp. 22–42. (In Eng.) DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-22-42

DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-22-42

**Д.С. Мухортов<sup>1,2</sup>, А.Р. Дымент<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, 119454 г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup>Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 119991 г. Москва, Российская Федерация

## О некоторых изменениях в коммуникативном поведении языковой личности политика в период нахождения у власти и после ухода с должности (на примере 73-го премьер-министра Великобритании Тони Блэра)

В статье проводится анализ некоторых особенностей коммуникативного поведения Тони Блэра в период его премьерства и пост-премьерства. Докладывается гипотеза о том, что спустя некоторое время после победы на парламентских выборах Т. Блэр изменил свою дискурсивную стратегию миротворца и активного реформатора в пользу стратегии проведения милитаристской политики и остался верен ей до конца всех своих legislatur. Основным фактором изменения вербального поведения политика стал судебный процесс 2016 г., на котором Т. Блэру было предъявлено официальное обвинение в том, что он вовлек вооруженные силы страны в военную иракскую кампанию. Анализ устной и письменной речи политика показал, что в ходе интервью и при чтении своих речей Блэр использует схожие риторические приемы: эпитеты,

синтаксические повторы, риторические вопросы. Их использование становится рекуррентным приемом в постпремьерском дискурсе Т. Блэра. Особое внимание на себя обращает то, как с помощью несложных коммуникативных тактик политик воздействовал на массовое сознание десятилетиями. На это указывает анализ дискурсивных «маркеров лжи» (*false, or deception, markers*) – в частности, распределение личных местоимений первого лица *I/we* – в избранных речах Блэра 2003 г., когда он агитировал нацию за вторжение в Ирак, и 2016 г., когда он был привлечен к суду за свои милитаристские инициативы. Значимой частью манипулятивной стратегии Блэра было создание и поддержание ряда политических мифов: «нация и лидер едины в своих устремлениях» (*appeal for unity*), «у нации есть полюс зла, с которым она должна бороться» (*creation of the Evil opposition*), «нация должна взывать к авторитету демократических стран как легитимного источника власти на планете» (*appeal to a 'good' legitimate power source, democratic countries*). Основой мифотворчества политика среди прочего становятся необоснованные и неверифицируемые утверждения.

**Ключевые слова:** Тони Блэр, коммуникативное поведение, коммуникативные тактики, коммуникативная стратегия, манипуляции массовым сознанием, «маркеры лжи», политический миф

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Мухортов Д.С., Дымент А.Р. О некоторых изменениях в коммуникативном поведении языковой личности политика в период нахождения у власти и после ухода с должности (на примере 73-го премьер-министра Великобритании Тони Блэра) // Рема. Rhema. 2020. № 3. С. 22–42. DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-22-42

## 1. Introduction

This paper attempts to provide new insights into the language profile of Tony Blair, a UK Prime Minister (1997–2007) who launched a new Labour policy, questioned the essence of monarchy, and involved Britain in a military conflict in Iraq.

Special emphasis is laid on the contrastive analysis of Tony Blair's premier and post-premier rhetoric, with the intent to track the changing stylistic behavior and manipulative discourse of the ex-premier. The recent investigation into British involvement in the Iraq military campaign again makes Blair's rhetoric a research object, showing that a politician in power and a politician out of office may differ substantially.

The speeches under analysis are General election victory speech, May 2, 1997; the speech on death of Diana, Princess of Wales, August 31, 1997; the speech on Kosovo, March 23, 1999; General election victory speech, June 2001; On September 11 attacks, September 11, 2001; Speech at the Labour



Party Convention, October 1, 2002; The Opening Speech at the House of Commons Debate on the Iraq Crisis, March 18, 2003; General election victory speech, May 6, 2005; On London Explosions, July 7, 2005; and Blair's resignation speech, May 10, 2007.<sup>1</sup> They embrace the most significant events of Blair's premiership and we find them most revealing for research purposes.

Moreover, we analyze some parts of Blair's memoirs (*A Journey*, 2010), dedicated to the Iraq War, Kosovo, and 9/11 terrorist attacks.

Of special interest are the speeches made after resignation, all related to foreign and domestic issues (for example, Brexit): Tony Blair's statement in response to the Iraq war inquiry, 2016; Tony Blair's speech on blocking Brexit, 2017; Remarks by Tony Blair on receiving the Lincoln Leadership Award, 2018.

Contrastive analysis of a politician's premier and post-premier years is a relatively new subject of political discourse studies as there have been few works on the subject recently. These include the work of Ernest Zhang and William L. Benoit on the discourse of the former Chinese Health Minister Zhang Wenkang and Daniel Eric Schabot's dissertation on Jimmy Carter's post-presidential rhetoric.

This research is drawn on sociolinguistic theories of language profiling, including theories of Elena Sheygal, Ruth Wodak, Alan Partington, Adrean Beard, Jason Allen Edwards, and Norman Fairclough. In addition to studying

<sup>1</sup> List of speeches: Blair T. (1999). On Kosovo. URL: <https://www.theguardian.com/world/1999/mar/23/balkans.tonyblair> (date of access: 9.03.2020); Blair T. (2001). General election victory speech. URL: <https://www.theguardian.com/politics/2001/jun/08/election2001.electionspast1> (date of access: 9.03.2020); Blair T. (2001). On September 11 attacks. URL: <https://www.theguardian.com/world/2001/sep/11/september11.usa9> (date of access: 9.03.2020); Blair T. (2002). Speech at the Labour Party Convention. URL: <https://www.theguardian.com/politics/2002/oct/01/labourconference.labour14> (date of access: 9.03.2020); Blair T. (2003). The opening speech at the house of commons debate on the Iraq crisis. URL: <https://www.theguardian.com/politics/2003/mar/18/foreignpolicy.iraq1> (date of access: 9.03.2020); Blair T. (2005). General election victory speech. URL: [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/politics/vote\\_2005/frontpage/4522185.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/politics/vote_2005/frontpage/4522185.stm) (date of access: 9.03.2020); Blair T. (2005). On London explosions. URL: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-354989/Blairs-London-terror-statement-full.html> (date of access: 9.03.2020); Blair T. (2007). Blair's resignation speech. URL: <https://www.theguardian.com/politics/2007/may/10/labourleadership.labour2> (date of access: 9.03.2020); Blair T. (2010). Interview on this morning 8th September 2010. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=HISGsi\\_reos](https://www.youtube.com/watch?v=HISGsi_reos); <https://www.youtube.com/watch?v=RGX6IJUjbiA> (date of access: 9.03.2020); Blair T. (2016). Blair's statement in response to the Iraq war inquiry. URL: <https://www.independent.co.uk/news/uk/politics/chilcot-report-tony-blair-read-response-statement-in-full-iraq-war-inquiry-a7123251.html> (date of access: 9.03.2020); Blair T. (2017). Tony Blair's speech on blocking Brexit. URL: <http://uk.businessinsider.com/tony-blair-full-speech-on-blocking-brexit-article-50-eu-second-referendum-2017-2> (date of access: 9.03.2020); Blair T. (2018). Remarks by Tony Blair on receiving the Lincoln Leadership Award. URL: <https://institute.global/news/tony-blair-we-must-learn-again-politics-building-bridges> (date of access: 9.03.2020).

lexical and phraseological idiosyncrasies as integral part of Blair's language profile, an attempt is made to analyze the politician's strategies and tactics helping him to seize power and manipulate mass consciousness. To this end, we employ theories by Oksana Issers, Olga Mikhalyova, Greg Myers, Sandra Silberstein, and Edelman Murray. Another focus of research is true/false markers in a politician's discourse. The seminal works on true/false discourse markers are by James Pennebaker, Valery Belyanin, Evgeny Larin and Natalia Myslitskaya.

## 2. Origins of Blair's rhetoric

In his book *Politicians and Rhetoric*, Jonathan Charteris-Black points out that a politician's success lies in the eyes of the audience. The public is watchful of both his way of speaking and his visual image. Even though it is important for voters to witness the consistency of his words and actions, their opinions are strongly affected by the impression which he creates by his style and self-representation.

Analyzing idiosyncrasies, we may come to understand how a politician manages to win people's approval and admiration. J.M. Burns says: 'Leadership over human beings is exercised when persons with certain motives and purposes mobilize, in competition or conflict with others, institutional, political, psychological, and other resources so as to arouse, engage, and satisfy the motives of followers.' [Burns, 1978]. Ernest Zhang and William L. Benoit on the discourse of the former Chinese Health Minister Zhang Wenkang and Daniel Eric Schabot's dissertation on Jimmy Carter's post-presidential rhetoric.

Charteris-Black claims that Blair "picked up some of Thatcher's behavior models and methods of convincing and attracting the people". He argues that Blair "realized how successfully she had developed a personality cult based on certainty and aggression and this is something that ultimately <...> his rhetoric sought to emulate" [Charteris-Black, 2011, p. 224].

We cannot say for sure that Blair imitated Thatcher, it would take some time to explore the question; he just understood the key to her success and used it to earn admiration, mixing it with his own strong orator skills and education. Blair's confidence, supported by his smooth and grammatically correct speech, made him sound believable and win people's hearts.

One of the main strategies of Blair's rhetoric was creating the image of a righteous hero. Interestingly, it was not a fully original idea. Blair admired Margaret Thatcher a lot, he would ask her for advice and adopted some of her rhetorical patterns and ideas. Both believed that Great Britain was a unique, powerful country with a long and rich history, and it was literally their mission to "save" it in this new world. "They wanted back

the ancient glorious past of Britain and both agreed that America would play an important role to achieve this aim” [Muñoz, 2011, p. 83]. This idea developed due to Blair’s religious views, among other factors.

“As he aged”, Charteris-Black says, “Blair dropped the meek and diffident manner of his youth to become a preacher-politician employing what can be described as Conviction Rhetoric” [Charteris-Black, 2011, p. 224].

Blair tried to act as if he was a savior of the innocent and deprived. He started his leadership defending the rights of the poor and needy. He used metaphors from “the domains of good and evil, he implied that he was (and is) an ethical man who appealed to others who shared these values [Ibid, p. 319].

Apart from “saving” Great Britain and the innocent and deprived, Blair tried to act as a missionary, persuading America and the EU to accept Vladimir Putin and Russia. Such actions were not novelty, as Thatcher did just the same by accepting Gorbachev. Due to their approaches, some European countries “began to maintain closer relationships with Russia” [Muñoz, 2011, p. 84].

However, later Blair used it for something bigger. The Iraq War was Blair’s opportunity to act like a superhero. In his speeches, he was creating an image of innocent Iraqis who desperately needed help from powerful democratic countries, meaning the United Kingdom and the USA. He did his best to convince his people that the UK’s interference in the Iraq war was essential for saving the needy. Regrettably, the more British lives were lost, the more committed Blair was to “an ethical position” and the more pronounced was his rhetorical style [Charteris-Black, 2011, p. 223]. Moreover, Charteris-Black justly notes that Blair manages to sound earnest due to the occasional hesitancy and informality. His speech was clear, simple, and free of redundancies.

To reiterate, there were a lot of things in common between Blair and Thatcher. Both politicians were excellent orators. However, Blair had one thing that made him unique – he possessed natural charm and charisma that captivated the people. Blair knew exactly what masses wanted him to say.

Blair’s success can be attributed to the fact that he was able to remodel the Labour Party rhetoric, “adopting many elements of the free-market orientated conservatives seen under the government of Margaret Thatcher” [Best, 2012, p. 12], and leaving behind the old rhetoric positions of the Labour party that were considered to be out-of-date. Blair introduced “a new rhetorical theme that came to define his government in the “New Labour” project” [Ibid].

Blair repeatedly showed his outstanding ability to analyze and use the obtained information. He realized that it was time for British politicians

to merge the official style of their rhetoric with “Speaking English”: “This new style of communication was in direct contrast to that of the Labour Opposition during the period of Margaret Thatcher’s domination. In ‘Old’ Labour discourse there was a divergence between the discourse of party politics and the discourse of ordinary people. New Labour responded to developments in American political discourse” [Charteris-Black, 2011, p. 226].

Blair shifted from formal style to informal quite naturally, frequently using the first person singular, expressed his own feelings and used some common expressions to sound intimate and trustworthy. This is also attributable to the growing authority of mass media, particularly television, as camera operators frequently used close-ups, which automatically called for more informal style of communication: “By speaking the same language as the electorate Blair reduces the rhetorical distance between himself and the mass audience he aims to reach” [Ibid, p. 227].

Researchers claim that Blair’s premiership rhetoric was extremely emotional, even passionate. Aristotle in his *Rhetoric* states that emotional speeches are the most convincing and sincere. Apparently, Blair knew Aristotle’s works and applied that knowledge to its full extent. Reporters constantly wrote about Blair’s manner of making speeches, notably his gestures and rising and falling intonation contours. This created the impression of sincerity. It was important “not only what Blair said, but *how he* said it too. Blair seems to have understood the importance of pathos in rhetoric... The emotional tone of the speech was undoubtedly important; otherwise, reporters would hardly have paid attention to it” [Hamilton, 2012, p. 8].

Hamilton also points out that Blair tends to use ‘dialogic’ models in his speech: “In the dialogic model, claims are met by counterclaims, thereby giving the impression that rational argument means “moving” from one “position” to another until a final position is “reached” and the action of making claims and counterclaims ends” [Ibid, p. 14].

### 3. Tony Blair’s stylistic behavior over three tenures

#### 3.1. Tony Blair: 1997–2001

We shall now take a closer look at Blair’s rhetoric during the first tenure. Starting as one of the youngest Prime Ministers of the United Kingdom, Blair had a great responsibility on him. There were less than three years before the New Millennium – one of his most successful concepts – that is why Blair did his best to try to prove that people had made the right decision choosing him and the Labour Party to rule the country.

In an attempt to identify some key concepts and rhetorical patterns during Blair's first term we selected three speeches: General election victory speech, May 2, 1997; the Speech on death of Diana, Princess of Wales, August 31, 1997; and the Speech on Kosovo, March 23, 1999. All marking momentous events.

### *General election victory speech, 2 May 1997*

Understandably, the traditional victory speech after General Elections was full of joy and hope. The leitmotifs of the speech were the *new era* and the *new millennium*. The anticipation of the new millennium implied welcoming progress, renovation, and change. The idea of novelty irradiated to many different notions in the speech. Blair calls his party "**New Labour**", speaks about 'different and **new** economic world', '**new** era of politics', even '**Britain renewed**' (Blair, 1997).

Blair sees 'change' in almost positive vein: "uniting to face the **changes** of the future", "if we have the courage to **change** then we could do it and we did it", 'Britain **renewed** <...> **modernizing** our welfare state <...> **rebuilding** our National Health Service' (Blair, 1997). It was making a good contrast with the Conservative party, which had ruled the country for eighteen years. The topics were conventional, nothing out of the ordinary: **family values**, the importance of **children**. But after the failure of Thatcher's Cabinet and Thatcher's rigid policy people heard of something mundane and most promising.

Another important concept he develops is "**people as a nation**". Blair says bluntly: 'We will speak up for <...> majority of the **British people** whose voices have been silent for all too long in our political life', 'We build a **nation united** with common purpose <...> **no one excluded, no one told that they do not matter**' (Blair, 1997).

At some points he says "we" and "us" to show unity of the party and the people: "We equip **our** country for the future", "...uniting to put... the past behind **us**, uniting to face the challenges of the future, **uniting at long last as one nation**" (Blair, 1997). Such optimistic slogans strongly encouraged people, as they wanted to be part of progress, part of the *new era*, and only a young leader and a new government could give them this opportunity at that time. At least, it was what they believed, and Blair successfully proved that it had been the best decision to have chosen him and Labour party as the leading national force.

The idea of national unity is supported by the concept of *Britain as a unique powerful country*: '<...> Britain that **stands tall in** the world whose sense of future is as certain and confident as its sense of its own history', 'People of Britain are **united** <...> around basic British values' (Blair, 1997).

*The speech on death of Diana, Princess of Wales, 31 August 1997*

Only three months after the Elections, the nation was shaken by a tragedy. The darling of the whole country, Princess Diana died in a car accident. Tony Blair made a short, but emotional speech. A speech with a different tone. It is full of real pain and sorrow, even though it is not completely devoid of Blair's usual optimism. For example, at the end of the speech he says: 'She was the *people's princess* and that's how it *will* stay, how she *will* remain in *our* hearts and *our* memories forever' (Blair, 1997). The attribute "people's princess" and pronoun "our" serve to unite the people, the party, and Diana is proclaimed as a national symbol.

When the royal house kept silence about Diana, Blair seized the day, showing his affinity with the people, who overwhelmingly mourned over Diana's death.

*The speech on Kosovo, 23 March 1999*

In March 1999, Blair made a speech on Kosovo events after the NATO's decision to intervene in the armed conflict there. It had been less than 2 years from the previous speech, but we can already see a dramatic change to the tone and feel the shift in stress. Exploiting his previous concepts and adding some new ones, Blair turns them where necessary.

The concept of the British people as a united nation with a strong national identity is key in Blair's rhetoric. He uses it in this speech to arouse people's sympathy towards 'thousands *of innocent civilians*' in Kosovo, whose "only desire is to *live in peace*' (Blair, 1999).

This was indicative of 'Si vis pacem, para bellum'. Blair set in motion the process of convincing the nation that what was being done was done on their behalf. Part of his 'smart' manipulative strategy [Hanina, 2013, p. 156] was to actively use 'we' instead of 'I': '*We* must act <...> we have no alternative but to act and act we will' (Blair, 1999).

'We' sounds as if the people had already agreed to send their men to join the forces in Kosovo. It positively helped Blair to sound persuasive. In this speech, we encounter the first mention of '**dictator**', the word which became a regular attribute in Blair's discourse. This speech was a rehearsal of speeches on Iraq, four years later.

To conclude, the years 1997–1999 had marked a shift in Blair's rhetoric from positively connoted and impressive '**new millennium**', '**changes for the future**', and '**people of Great Britain**', which were designed to unite the nation and get it oriented toward a bright future, to '**innocent civilians**', '**peace**', and '**dictator**' which were about something remote that had nothing to do with Britain and its future. The domestic agenda had changed to gratify the international agenda.

### 3.2. Tony Blair: 2001–2005

#### *General election victory speech, June 2001*

The 2001 victory speech at first glance seems no different from the 1997 speech. Same notions ('changes', 'future', 'family values', and the importance of 'children'), but 'changes', now used *six* times in his speech against only *one* occurrence in 1997, are now associated with *difficulties*: '**The changes** will not be easy', 'to overcome the challenge of **change**' (Blair, 2001).

He also said '*I have learned*' three times in the same paragraph so as to convince people that the first term of being Prime Minister had taught Blair something, and he and his government had made some improvements.

In this speech he primarily uses personal pronoun 'I', and not 'we'. This is allegedly to suggest that Blair is taking the blame for the mistakes of the first term. He sounds apologetic and yet hopeful.

Some themes from 1997 remained. For example, the concept of Britain as a unique nation with unique people: 'But **Britain is a very special country** and its **people are very special** people...' (Blair, 2001).

However, Blair now sounds like a globalist, the healthy nationalism is gone. He puts forward the idea of keeping up with the rest of the progressive world: 'In respect of Europe and the wider world, we need to make changes... so that we **are engaged, exerting influence**, having the self-belief **not to turn our back on the world** or retreat into isolation' (Blair, 2001).

Out of the blue arises the reform of the criminal system. Although there are no direct references to war and military actions, one cannot fail to notice a shift in the agenda.

#### *On September 11 attacks, September 11, 2001*

On September 11, 2001, two airplanes allegedly hijacked by terrorists crashed into the buildings of the World Trade Center, which caused heavy casualties. That was horrific, and NATO member states had to act in unison. Like many international leaders, Tony Blair gave a speech on that day, sending his condolences and expressing the feelings of his nation.

The speech is short and mostly talks of the security measures being taken. Blair emphasizes that the tragedy is of an international scale: '...It is plain that **citizens of many countries round the world including Britain** will have been caught up in this **terror**' (Blair, 2001).

Further on Blair puts out a statement pointing out that terrorism is a global problem: 'This is not a battle between the United States of America and terrorism but between the **free and democratic world** and **terrorism**' (Blair, 2001).

Blair presents democratic countries as a union: '<...> the **sanctity** or **value of human life** and we **the democracies of the world must come together**

*to defeat it and eradicate it* (Blair, 2001). Noteworthy, ‘democracies of the world’ are specified, as if it is a closed circle and no new members can be admitted.

Blair repeatedly uses the words ‘terrorism’ and ‘terror’, stressing how inhumane are the people involved: ‘As for those that carried out these attacks there are no *adequate* words of condemnation. Their *barbarism* will stand as their shame for all eternity’ (Blair, 2001).

The hopeful ‘new era’ and ‘new millennium’ are changed for the hopeless ‘new evil’: ‘As I said earlier, this mass *terrorism is the new evil in* our world’ (Blair, 2001).

*Speech at the Labour Party Convention,  
October 1, 2002*

In 2002, Blair started to peddle the idea of joining the war in Iraq. The speech of 2002 had a negative background. A great many people were strongly against entering the war and Prime Minister wanted to persuade them that this was the right decision. At the Labour party convention, just as in 1999, Blair again used a smart manipulative strategy. He cajoled people into agreeing that they had so decided themselves: ‘If <...> having found the collective will to recognize the danger, we lose *our collective will* to deal with it, then *we* will destroy not the authority of America or Britain but of the United Nations itself’ (Blair, 2002).

Saying ‘we’, Blair evidently included the government, himself, and the people [Thompson, 2016]. This nuance helped to create the impression that the decision had already been made, and it was a collective one. And now there was no turning back.

Blair was constantly repeating that Britain was not alone, it was part of *‘the new world’* (the key image of his 1997 campaign): ‘For Britain to help shape *this new world*, Britain needs to be part of it’ (Blair, 2002).

It makes the audience think that Britain is staying current, it is tuned to the mainstream path, and it cannot betray its partners (‘<...> being in there, vigorous, confident, *leading in Europe not limping along several paces behind*’ (Blair, 2002)). This idea is well familiar from the victory speech of 2001. Slogans of this kind strongly affected the people.

In this speech Blair repeatedly makes references to **values**, **justice**, **democracy**, and **hope**, both in 2002 and 2003. These words admittedly served to help Blair produce the desired effect on the public, evoking sympathy and solidarity: ‘A coalition to fight terrorism and a coalition to give Africa *hope*’ (Blair, 2002).

This idea reappears in 2003: ‘The Iraqi people, whose *only hope* of liberation lies in the removal of Saddam’ (Blair, 2003).



These notions are used by Blair to show the contrast between the values of people who live in democratic countries and lack of values in rogue states: ‘*They* (terrorists, dictators) detest the *freedom, democracy* and *tolerance* that are the hallmarks of *our* way of life’ (Blair, 2003).

Speaking of the Iraqis, Blair creates a picture of helpless people. He claims that they ‘given the chance <...> *embrace*’ (Blair, 2002) Western values, which are ‘human values’. Sympathizing with the Iraqi people, he says that they have been ‘*groaning* under years of *dictatorship*’ (Blair, 2003). This image of the Iraqi people makes the British sympathize with them too, it is meant to reassure them that only war may save the innocent from dictatorship.

Blair’s words about the civilians help him persuade the audience that the military actions are inevitable. Scherbinina claims that people “seek out and pay attention to information and cues that confirm their beliefs, while ignoring or even discounting everything that doesn’t support what they hold true <...> In order to get past the automatic filters that your audience may have and make them open to the ideas that you are presenting, you need to start with what they believe” [Scherbinina, 2014, p. 57]. This is the same way as Blair manipulated the audience in 1999, while speaking of Kosovo. There is a reoccurrence of ‘dictator’ in a very similar context: “Sometimes, and in particular dealing with a *dictator*, the only chance of *peace is a readiness for war*’ (Blair, 2002).

In his 2003 speech, Blair uses ‘dictator’ or ‘dictatorship’ four times. Moreover, these uses occur at the end of the speech, meaning in a rhetorically strong position. Blair instills fear into the public, saying: ‘This is the time for this house, not just this government or, indeed, this prime minister, but for this house to give a lead, to show that we *will stand up for what we know to be right*, to show that we will confront the *tyrannies* and *dictatorships* and *terrorists* who put our way of life at risk, to show at the moment of decision that we have the courage to do the right thing’ (Blair, 2003).

From his second term onwards, Tony Blair sticks to the 1999 manipulation strategy, meaning his Iraq-driven rhetoric. Blair elaborated the ‘*democratic countries*’ concept, uniting them into some kind of an indivisible power. The new concepts of Blair’s second term are ‘*dictator*’, ‘*evil*’, and ‘*the new evil*’.

### 3.3. Tony Blair: 2005–2007

In this chapter, we shall discuss General election victory speech, May 6, 2005; On London Explosions, July 7, 2005; Blair’s resignation speech, May 10, 2007. They mark the most significant events of the final stage of Blair’s premiership.

### *General election victory speech, May 6, 2005*

The last, and the shortest term of Tony Blair as Prime Minister traditionally began with a victory speech. It is noticeably much less optimistic and far more apologetic than the previous two speeches. This speech significantly differs from the previous two in terms of themes. Some things overlap, others come in new.

In this speech we run across the familiar phrase '**I have learnt**' (used in 2001 victory speech) but strangely, it goes in a contracted form 'I've' and proceeds another action: '**I've listened and I've learnt** and I think I've a very clear idea of what the British people now expect from this government for a third term' (Blair, 2005).

'I've listened' shows that his decision of getting Britain involved in the Iraq military campaign was prompted by someone else. '**Future**' it is now used only two times. Same with '**change**'. Yet, the scope of work is broader, and intentions are more brazen: 'Making the **changes necessary** for the 21st century' (Blair, 2005).

'**The new era / millennium**' now becomes "the 21st century".

Blair continues to perfect his manipulative strategy. Besides "*I've listened and I've learnt*", he adds: 'When I stood here first, eight years ago, I was a lot **younger** but also a lot **less experienced**' (Blair, 2005). '...Even if we don't have quite the same expectations that people had of us in 1997, yet **now we do have**, I believe, the **experience** as well as the commitment to see it through' (Blair, 2005).

This is how he persuades people that, after all these years as Prime Minister, his government have gained enough competence and experience to continue their work as a leading power. Interestingly, the main arguments in favor of Tony Blair in 1997 were his youth and fresh approach.

What is more, Blair was aware that the people regarded the government with intense dislike after it had ignored their protests against the Iraq war and all he could say about the whole business was: 'I know that Iraq has been a **deeply divisive issue** in this country' (Blair, 2005). The theme, so pressing at that moment, was left attended; Blair swiftly passed on to other issues, including global warming and poverty in Africa, making himself scarce, as it were. He decided to pursue a strategy of evasion, revealing his incapability or reluctance to discuss the burning issue with the people. For the first time ever in his victory speech Blair had talked of military actions.

### *On London Explosions, July 7, 2005*

A few months later, in 2005, Blair gave a short speech on the London Explosions of July 7. He spoke without notes. One could clearly see how firmly he stuck to all his favourite concepts and ideas.

Blair calls the victims of the terrorist attack **‘the innocent people’**. He once again compares terrorists with barbarians in the sense that they are not civilized: ‘It’s particularly *barbaric*’ (Blair, 2005). Civilized are the United Kingdom and its allied countries: ‘<...> they will never succeed in *destroying what we hold dear in this country and in other civilized nations throughout the world*’ (Blair, 2005).

*Blair’s resignation speech, May 10, 2007*

Blair made his last speech as leader of the country in 2007, when he stepped down as Prime Minister: ‘Blair’s resignation in 2007 was due to a Labour rebellion against his foreign policy of the previous seven years. The Afghanistan war in 2001, first, and the Iraq war in 2003 triggered his fall in politics and in public opinion’ [Muñoz, 2011, p. 84]. At some points the speech arouses sad and nostalgic feelings, at other points it sounds optimistic and patriotic. **‘This country is a blessed nation. The British are special. The world knows it.’** (Blair, 2007). ‘I came into office with high hopes for *Britain’s future*. I leave it with *even higher hopes for Britain’s future*’ (Blair, 2007).

Blair speaks of his 10 years’ worth of accomplishments. He got the country with sad feelings when he came to office, but his leadership had worked wonders and people had changed for the better, beyond recognition. ‘I looked at my own country. A great country. Wonderful history... But *strangely uncertain of its future*. Uncertain about the future. *Almost old-fashioned* <...> It was 20th century ideology in *a world approaching a new millennium*’ (Blair, 2007).

And the country had admittedly undergone some vital transformations: ‘People are today open-minded about race and sexuality, averse to prejudice and yet deeply and rightly conservative with a small ‘c’ when it comes to good manners, respect for others, treating people courteously’ (Blair, 2007).

Many people used to blame Blair for his decisions about Iraq. But he plays innocent. The involvement in the military campaign was Blair’s right thought. **‘Hand on heart, I did what I thought was right.** I may have been wrong. That’s your call. But believe one thing if nothing else. ***I did what I thought was right for our country***’ (Blair, 2007).

As is seen, syntactically, the speech has a few parallel constructions. The illocutionary force of a passage with such two parallel constructions is to make an argument complete, reinforce it. It is a consistent discursive pattern with Blair. It can be regarded as a perlocutionary act that serves to make the listener think that they have heard all the speaker wanted to say and they should not wait for any more explanations.

An example of this pattern is when Blair brings together thanks and apologies: '*I give my thanks to you*, the British people, for the times I have succeeded, and *my apologies* to you for the times I have fallen short' (Blair, 2007).

It must be stressed that Blair's rhetoric had been changing over the ten years of his premiership from the optimism about the new millennium in 1997 to the pessimism about a terrorist threat in 2001. Blair had been strongly pursuing manipulative strategies and never gave away any genuine regrets about his actions or desire to take his words back.

#### 4. True/false markers and self-justification

As a public figure, the head of state is supposed to withhold some information or hide the truth. At some points it is done for the sake of stability and peace in the country, at other points it is done to satisfy some parochial interests, a lie then would entail dire consequences, especially when the country is involved in a military conflict. Among others are heavy casualties and a serious blow to the national reputation.

Picornell claims that lies in communication is not an individual act, but it is a 'complex of acts and devices, which should be considered to be a strategy and a chain of volitional acts, and they become an organic whole' [Picornell, 2012].

There is a phenomenon called 'organized political persuasion' which 'refers to a deliberate and systematic attempt to shape perceptions in order to gain support for a policy. This goes beyond simply trying to inform the audience, as the aim is to get it to adopt a particular perspective about the information being presented' [Herring, Robinson, 2014: 217]. There are several ways to persuade deceptively, for instance, by lying explicitly, or by withholding information.

In this chapter, we shall look at Blair's 2003 and 2016 speeches so as to demonstrate the findings of deception studies.

##### *The Opening Speech at the House of Commons Debate on the Iraq Crisis, March 18, 2003*

According to Pennebaker's studies of deception, one of the inherent features of an untruthful statement or speech is a **low frequency in the use of first-person singular**, or, in other words, a **low use of self-references**. The lack of self-references helps liars distance themselves from the situation they are lying about [Newman et al., 2003].

In his 2003 speech, Blair uses 'I' only 19 times, while using 'we' 134 times. He also uses 'they' (23) and 'them' (14). The use of 'we' enables Blair to fill the emptiness, which appears due to the lack of 'I'. Additionally,

it creates the impression that there is an agreement between the people and the government, he unites them with the help of 'we'. Interestingly, there is almost zero use of 'I' in the main parts of both speeches.

Another sign of an untruthful speech, according to Belyanin and Larin, is the use of indefinite pronouns and adjectives with an indefinite meaning [Belyanin, Larin, 2017]. The total number of them in the 2003 speech is 36, 17 of which is the use of 'any', and 12 of 'some'. See the contexts below:

a) 'I know that there are **some** countries or groups within countries that are proliferating and trading in WMD, especially nuclear weapons technology' (Blair, 2003);

b) 'But the inspectors indicated there was at least **some** cooperation; and the world rightly hesitated over war' (Blair, 2003);

c) 'But, of course, in a sense, **any** fair observer does not really dispute that Iraq is in breach and that 1441 implies action in such circumstances' (Blair, 2003).

The sentences sound obscure as they lack detailed information. This has long been an efficient manipulative tool in political discourse [Muhortov, Krasnova, 2016].

Belyanin and Larin introduce the **strategy of verbosity** as a concealment strategy [Belyanin, Larin, 2017]. Indeed, it is hard to be laconic for a politician, and the abundant use of words is not always a sign of falsehood, but taking into account the previous paragraph, we can confirm that the use of compound sentences without real details and concrete information are likely to hide a lie. This is Blair's strategy in 2003: 'I know **there are several countries** – mostly dictatorships with highly repressive regimes – desperately trying to acquire chemical weapons, biological weapons or, in particular, nuclear weapons capability. **Some of** these countries are now a short time away from having a serviceable nuclear weapon' (Blair, 2003). A lack of details, particularly names, cannot be disregarded.

Another criterion of a statement or a speech being untruthful is the appeal to the **social context**. This device helps a liar share the responsibility with others [Myslickaya, Larin, 2017]. The lack of frequent self-references, frequent uses of 'we' is, presumably, part of it, as 'we' helps Blair share the responsibility with someone else ('**We must face the consequences of the actions we advocate**' (Blair, 2003)).

Below are more examples to this:

a) 'This is the time for this house, not just this government or indeed this prime minister, but for this house to give a lead, to show that we will stand up for what we know to be right <...>' (Blair, 2003);

b) 'Not all of Europe – **Spain, Italy, Holland, Denmark, Portugal** – **have all strongly supported us**. And not a majority of Europe if we include,

as we should, Europe's new members who will accede next year, all 10 of whom have been in our support' (Blair, 2003).

Blair constantly appeals to the threat of nuclear weapons and terrorist attacks. This is an *emotional* type of manipulation, which presupposes 'eliciting an emotion with the aim of making use of it. Typical emotions used to manipulate are fear, sympathy, a sense of gratitude towards the manipulator, and feelings of guilt if the target does not agree on what the manipulator wants' [Abdulmajeed, Finjan, 2017]. Now that special agencies have confirmed that there was no nuclear weapon in Iraq, Blair's manipulations become apparent.

All in all, it should be acknowledged that Blair lied at the time he decided to join the US and enter the Iraq war in 2003. Moreover, it made his speech successful. In the beginning the atmosphere in the room was gloomy and tense, but everything changed when he finished. 'When Blair finished his speech', according to Jones (2003) in *The Guardian*, 'many Tory MPs and Labour backbenchers, waved their order papers in admiration and support.' Jones (2003) also said Blair concluded his speech with 'an emotional, hand-written peroration appealing for backing for military action' [Hamilton, 2012].

#### *Tony Blair's Statement on the Chilcot Iraq Report, July 6, 2016*

In this speech, Blair actively exploits *self-justification*. According to Myslitskaya and Larin, people, who are not sure if their negative experience is going to be revealed, prefer to tell about it themselves, leaving out the most negative points and concentrating instead on something less "significant". This gives them the opportunity to make these events less negative [Myslickaya, Larin, 2017]. All these actions are expressed through self-justification tactics.

The Iraq Inquiry, a British public inquiry into the nation's role in the Iraq War, published in 2016 with a public statement by Chilcot, left Blair no choice but admit his guilt. Blair pursues self-justification tactics throughout the speech and there are several false markers here, same as in the 2003 speech.

Firstly, there is the appeal to *social context*:

a) 'My premiership changed completely on 11th September 2001. 9/11 was the worst terrorist atrocity in history. Over 3000 people died that day in America, including many British people, making it the worst ever loss of life of our own country's citizens from any single terror attack' (Blair, 2016);

b) 'What is clear is that this extremism is a global problem not confined to the well-known theatres of the Middle East, Pakistan or Afghanistan but

across Africa – including Nigeria, Chad, Niger, Mali, and Somalia – and Asia including the Philippines Thailand and Bangladesh. It is in Central Asia and of course, we have had terrorist attacks in Europe, and the USA’ (Blair 2016).

These examples show that Blair appeals to the history of the problem, to the past (9/11 attack) and present-day situation. In both fragments, he focuses on the social context, distancing himself from the situation, and simultaneously distracting the audience from the main point of the inquiry. Both examples are an illustration of how Blair pursues *the strategy of verbosity*, or to put it in the vernacular, he is being wordy. He mentions dates, historical facts, countries, but there is no actual information concerning the topic of discussion.

Another self-justification tactic is the appeal to *unawareness*. This helps the speaker lower the subjective significance of negative information, and distance himself from this negative information [Myslickaya, Larin, 2017]:

a) ‘*We did not know* how such a nexus between such weapons and terrorist groups might arise. It *could be* deliberate because a rogue regime, for whatever reason, saw an advantage in their use by terrorists and gave them the weapons or the capability of making them, possibly on a deniable basis. Or it *could be* that in the chaos or instability such regimes engendered, they could fall into the wrong hands’ (Blair, 2016);

b) ‘Above all, the ISG find that he intended to go back to a nuclear programme, fearing the Iranian development of nuclear weapons, and that he kept his teams and capability to develop those, and chemical weapons once sanctions were removed. *Now of course we don’t know he would have done this*, but I ask: *If you knew that* <...>’ (Blair, 2016).

The phrase “we/I don’t/didn’t know” is recurrent in this speech. Blair insists that the situation in 2001–2003 was unstable, that there were no solid facts to rely on, and *they* (America and Great Britain) *had to* act due to the threat.

One more self-justification tactic used by Blair is the appeal to *indirect involvement*. It helps him show that he is not the direct negative experience holder; he is only marginally related to this negative event or experience:

a) ‘The fear of the US Administration, *which I shared*, was of the possibility of terrorist groups acquiring, either by accident or design, chemical weapons, biological weapons or even a primitive nuclear device’ (Blair, 2016);

b) ‘I was absolutely clear publicly and privately that we *would be with the USA in dealing with this issue*, as I made clear in the note to President Bush of July 28, 2002, but we had to proceed in the right way and I set out the conditions necessary especially that we should *go down the UN path* and avoid precipitate action as the report finds’ (Blair, 2016);

c) ‘However, by then, there was substantial disagreement in the Security Council. *America wanted action*. President Putin and the leadership of France did not’ (Blair, 2016);

d) ‘But the *USA* understandably *insisted* that in the event of continued failure, the UN had to be clear that action would follow’ (Blair, 2016).

Blair insists on America’s leading role in this campaign. It sounds like Blair just had to follow the lead, which partially mitigates his guilt.

It is accurate to note that there are 72 uses of ‘I’, 67 uses of ‘we’, and 44 uses of ‘they/them’ in the speech. The number of ‘I’ forms is high; however, ‘we’ and ‘they’ outweigh. Who else rather than head of state should plead guilty? Who else rather than Blair should always be repeating ‘I’? As was stated above, a low frequency in the use of first-person singular can indicate lies, but Blair had to say ‘I’, as the Chilcot Iraq Report aimed him. Yet, the use of other pronouns is a way higher.

Additionally, there is a high frequency of indefinite pronouns ‘some’ and ‘any’, 6 and 12, respectively.

The examples below show that Blair’s statements lack detailed information, there is no precision and accuracy in his accounts. It seems as if he deliberately avoided putting into words the accusations of the inquiry in the last fragment.

a) ‘The Inquiry finds that there were some warnings about sectarian fighting and bloodletting. I accept that but would point out that nowhere were these highlighted as the main risk and in *any event* what we faced was not the anticipated internal bloodletting but an all-out insurgency stimulated by external arms and money’ (Blair, 2016);

b) ‘Today this report puts *some allegations* which have poisoned the well of debate on this issue – those of bad faith, of lying or deceit or deliberate misrepresentation – to rest’ (Blair, 2016).

Special mention should be made of yet another false marker, the use of ‘after’ and ‘then’, which, respectively, accounts for 13 and 18. These words are believed to be used to fill in ‘lacunas’ in the speech, as they help a liar skip some facts and use them instead of going into detail [Belyanin, Larin, 2017].

By way of conclusion, it must be said that profiling politicians has increasingly become popular over recent decades. With the advance of technology, it has become a way easier to get access to data (transcripts of speeches, debates, interviews, etc.) and content-analysis tools. Researching the politician’s phrasing may clarify why he or she was acting in a particular way at a certain period; things can often become clearer with hindsight. We have been able to trace the changing nature, and rhetoric, of Tony Blair as Prime Minister and former Prime Minister. Over the ten years of his premiership it fluctuated wildly from optimism about the forthcoming



millennium in 1997 to pessimism about terrorist threats in 2001. Deliberately or unintentionally, Blair pursued manipulative strategies and showed no genuine remorse for his actions or words. The exception was in 2016, when due to the accusations of the Chilcot Iraq Report Blair had to use self-justification. From 2001 onwards, Blair's oral and written discourses as former Prime Minister became more defensive and expressive. False markers in Blair's speeches in 2003 and 2016 show that, strategically, Blair sought to evade responsibility. In the 2016 speech he had to use self-references, which is untypical for 'deceitful' discourse, but he used it due to the allegations.

## References

Abdulmajeed, Finjan, 2017 – Abdulmajeed R., Finjan S. A Pragmatic Study of Concealment in Tony Blair's Speeches on Iraq War. *International Journal of English Linguistics*. 2017. Vol. 8. No. 1. Pp. 230–256.

Belyanin, Larin, 2017 – Белянин В.П., Ларин Е.И. Вербальные предикторы лжи (по материалам служебных интервью) // Судебно-психологическая экспертиза и комплексные судебные исследования видеозаписей / Под ред. Т.Ф. Моисевой, В.Ф. Енгальчева, Е.В. Пискуновой. М., 2017. С. 123–128. [Belyanin V.P., Larin E.I. Verbal predictors of lies (based on service interviews). *Sudebno-psihologicheskaya ekspertiza i kompleksnye sudebnye issledovaniya videozapisej*. T.F. Moiseva, V.F. Engalychev, E.V. Piskunova (eds.). Moscow, 2017. Pp. 123–128. (In Russ.)]

Best, 2012 – Best L.L. Rhetorical misdirection: Of public policy and duplicitous rhetoric. Master's thesis, University of Manchester. 2012.

Blair, 2010 – Blair T. A Journey. Random House, UK, 2010.

Burns, 1978 – Burns J.M. Leadership. Harper & Row, 1978.

Charteris-Black, 2011 – Charteris-Black J. Politicians and rhetoric: The persuasive power of metaphor. Springer, UK, 2011.

Hamilton, 2012 – Hamilton C. Tony Blair's cognitive rhetoric. *Lodz Studies in Language. Texts and Minds: Papers in Cognitive Poetics and Rhetoric*. A. Kwiatkowska (ed.). 2012. № 26. Pp. 201–224.

Hanina, 2013 – Ханина Е.А. Формирование положительного имиджа политика при реализации коммуникативной стратегии // Политическая лингвистика. 2013. № 4. С. 156–161. 2013. [Hanina E.A. Formation of a positive image of a politician in the implementation of a communication strategy. *Political Linguistics*. 2013. No. 4. Pp. 156–161. (In Russ.)]

Herring, Robinson, 2014 – Herring E., Robinson P. Deception and Britain's road to war in Iraq. *International Journal of Contemporary Iraqi Studies*. 2014. No. 8 (2 & 3). Pp. 213–232.

Muhortov, Krasnova, 2016 – Мухортов Д.С., Краснова А.В. Дискурсивные маркеры манипуляции как реализация субъективно-оценочного акта говорящего // Политическая лингвистика. 2016. № 6. С. 114–120. [Mukhortov D.S., Krasnova A.V. Discursive markers of manipulation as the implementation of the speaker's subjective-evaluative act. *Political Linguistics*. 2016. No. 6. Pp. 114–120. (In Russ.)]

Muñoz, 2011 – Muñoz L.R. British foreign relations: Margaret Thatcher and Tony Blair. Master's thesis, Universidad de Almería, Spain. 2011.

Myslickaya, Larin, 2017 – Мыслицкая Н.А., Ларин Е.И. Вербальные тактики самооправдания в условиях интервью перед тестированием на полиграфе // Реальная практика полиграфологов IV: современный опыт проведения полиграфных обследований для судебной практики и работы кадровых служб: Материалы международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 29 мая 2017 г. / Под ред. Е.С. Ивановой. Екатеринбург, 2017. С. 67–72. [Myslitskaya N.A., Larin E.I. Verbal tactics of self-justification in an interview before polygraph testing. *Realnaya praktika poligrafologov IV: sovremennyyu opyt provedeniya poligrafnykh obsledovaniy dlya sudebnoy praktiki i raboty kadrovyykh sluzhzb*. E.S. Ivanova (ed.). Yekaterinburg, 2017. Pp. 67–72. (In Russ.)]

Newman et al., 2003 – Newman M., Pennebaker J., Berry D., Richards J. Lying words: Predicting deception from linguistic styles. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2003. No. 29. Pp. 665–675.

Picornell, 2012 – Picornell I. The rake's progress: Linguistic strategies for deception. The Centre for Forensic Linguistics Aston University. Aston, UK, 2012.

Scherbinina, 2014 – Scherbinina Yu.I. Psychology and the art of public speaking. *English*. 2014. No. 5. Pp. 57–57.

Thompson, 2016 – Thompson M. Understanding the language of war: Tony Blair and Winston Churchill. *The History Reader*. 2016. URL: <http://www.thehistoryreader.com/military-history/tony-blair> (date of access: 9.03.2020).

Статья поступила в редакцию 06.06.2020

The article was received on 06.06.2020

Сведения об авторах

**Мухортов Денис Сергеевич** – кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры английского языка № 6 факультета управления и политики, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации; доцент кафедры английского языкознания филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**Denis S. Mukhortov** – Ph.D. in Philology; associate professor at the English Department 6 of the School of Governance and Politics, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation; Associate Professor at the Department of English Linguistics of the Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8174-7055>

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

**Дымент Анна Романовна** – магистрант филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**Anna R. Dymant** – MA in Philology, at the English Linguistics of the Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University

E-mail: [anya1817@gmail.com](mailto:anya1817@gmail.com)

## Т.А. Слабодкина

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

# Особенности планирования ответных реплик в диалогах русскоязычных детей 10–12 лет

Данная работа посвящена речевому поведению русскоязычных детей 10–12 лет. Хотя развитие речи именно в этом возрасте исследуется относительно редко, мы постарались выявить некоторые процессы формирования дискурсивных и коммуникативных навыков в этот период. Для этой цели мы использовали два специально собранных корпуса – диалоги детей и диалоги взрослых. В частности, мы уделили внимание времени, которое необходимо, чтобы дать ответную реплику собеседникам в каждой из групп. Подробный анализ выявил, что детям требуется статистически значимо больше времени на формулировку ответа, чем взрослым в аналогичной ситуации.

**Ключевые слова:** диалог, детская речь, порождение речи, паузы

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Слабодкина Т.А. Особенности планирования ответных реплик в диалогах русскоязычных детей 10–12 лет // Рема. Rhema. 2020. № 3. С. 43–52. DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-43-52

DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-43-52

## T. Slabodkina

Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, 119991, Russian Federation

# Specific character of planning responses in dialogues of 10–12 years old native Russian speaking children

The paper reviews speech behavior of Russian-speaking children aged 10–12 years. There are relatively few studies on speech development of this age group, nevertheless, in our work we attempt to identify some features of discursive and communicative skills built during this period. For this purpose, we used two corpora compiled of the dialogues of children and the dialogs of adults respectively. Namely, we paid attention to the duration of latency in the responses of the participants. A detailed analysis revealed that children need significantly more time to formulate a response than adults do in a similar situation.

**Key words:** dialogue, child speech, speech production, pauses

FOR CITATION: Slabodkina T. Specific character of planning responses in dialogues of 10–12 years old native Russian speaking children. *Rhema*. 2020. No. 3. Pp. 43–52. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-43-52

## Введение

Освоение детьми родного языка давно вызывает широкий интерес как у психологов, так и у лингвистов. Однако взгляды на то, до какого возраста продолжается процесс освоения, а соответственно, на целесообразность изучения определенных возрастных групп, существуют различные. Наибольшее внимание уделяется детям в возрасте до 5 лет, что соответствует периоду самого заметного и значительного развития. В то же время, несмотря на то что многими учеными все же утверждается, что изменения продолжают происходить и в более позднем возрасте (например, [Saxton, 2010]), исследования в этой области немногочисленны (в качестве примера можно привести работы [Nippold, 1993; Berman, 2004; Седов, 2004; Hoff, 2005]).

На это существует несколько важных причин, в том числе – характер самих изменений, которые не всегда могут быть заметны с первого взгляда [Слабодкина, Федорова, 2018]. Мы предполагаем, что изменения находятся на дискурсивном и коммуникативном уровне, так что именно дискурс должен использоваться в качестве материала для изучения.

Интересен вопрос связи и влияния друг на друга языкового развития и освоения навыков взаимодействия. Дети начинают демонстрировать способность взаимодействия еще до того, как начинают говорить. В каком-то смысле они овладевают сменой ролей в «диалоге» в самом раннем возрасте [Snow, 1977]. Взрослые, разговаривая с ребенком, делят свою речь на сегменты, разделенные паузами, в которые они ожидают «ответа», а ребенок учится вокализировать свои реакции во время таких пауз [Broen, 1972].

Как известно, взрослым свойственно следовать правилу минимальных пауз между репликами [Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974], т.е. они сразу, с минимально возможной задержкой, реагируют ответной репликой, когда происходит «переход хода» в диалоге. Однако соблюдается ли это принцип в разговорах между детьми? Исследования с детьми начиная от одного-двух лет до пяти показывают, что они часто отвечают «невыпад», иногда начиная реплику раньше, но в подавляющем числе случаев гораздо позже ожидаемого времени, что редко вызывает сложности при общении со взрослыми, но затрудняет диалоги со сверстниками или участие в диалогах с несколькими людьми [Garvey, Berninger, 1981].

В недавнем лонгитюдном исследовании [Casillas, Bobb, Clark, 2016] внимание было сфокусировано на взаимодействии языковых способностей и интерактивных навыков детей от одного до трех лет. Авторы проанализировали диалоги между детьми и их родителями и выяснили, что дети продуцируют простые по структуре ответы быстрее, чем сложные; они быстро дают простые ответы с раннего возраста, и только взрослея, начинают быстрее инициировать и сложные ответы. Детям требуется в целом столько же времени, что и взрослым, чтобы односложно ответить на вопрос (например, *да/нет*) или воспроизвести «заученную» фразу, стандартный диалог, где ответ известен заранее, но значительно больше времени, чтобы ответить на вопрос в том случае, когда требуется целое предложение. Этот навык развивается постепенно, и в три с половиной года разница остается существенной.

Предположительно, на время задержки ответа у детей влияет сложность их реакций, и именно развивающиеся речевые навыки определяют скорость ответа. Несмотря на то, что дети приобретают навыки

простой быстрой реакции на ранней стадии развития, процесс планирования ответа играет важную роль в ограничении способности детей отвечать так же быстро, как взрослые. Таким образом, хотя дети рано учатся смене ролей в диалоге, им нужно больше времени, чтобы сформулировать ответ-предложение.

Продолжает ли существовать этот феномен в реакциях детей 10–12 лет или их навыки в этой области уже сформированы? На этот вопрос мы постарались ответить в настоящей работе.

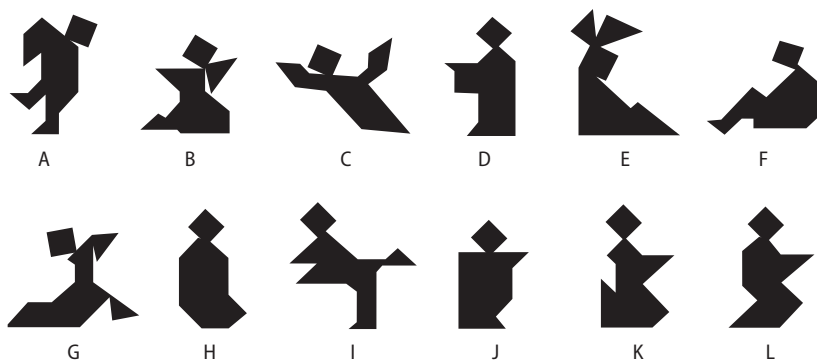
С целью выявить возможные отличия коммуникативного поведения детей мы собрали и аннотировали специальный корпус диалогов, состоящий из двух частей – диалоги детей и диалоги взрослых. Создание такого корпуса дало возможность сравнивать интересующие нас характеристики, в том числе паузы между репликами (подробнее о сборе и аннотации корпуса ниже).

## Составление корпуса и аннотирование

Для того чтобы можно было выявить особенности речи детей интересующего нас возраста, нам необходим был корпус, состоящий из двух частей – взрослой и детской. При этом все условия записи этих диалогов должны были максимально совпадать.

Участниками эксперимента выступили для детского корпуса 32 учащихся 6 класса московского лицея, для взрослого – 32 студента и аспиранта гуманитарных факультетов. Испытуемые были объединены в пары (в обоих корпусах были как пары представителей одного пола, так и разных).

В качестве метода был выбран так называемый метод референциальной коммуникации, заимствованный экспериментальной психолингвистикой из области социальной психологии [Krauss, Weinheimer, 1966]. Перед каждой парой стояла одна и та же задача: разложить карточки с нарисованными на них картинками в правильном порядке, как можно быстрее. Двое участников сидели друг напротив друга, но, разделенные непрозрачной перегородкой, не могли друг друга видеть. Перед каждым из них лежали 12 карточек с картинками. Изображения представляли из себя так называемые танграммы (рис. 1) – абстрактные силуэты, состоящие из определенного набора фигур, которые не имеют однозначной номинации, однако могут вызывать различные ассоциации и напоминать предметы или людей в некой позе (впервые эту методику использовал американский психолингвист Герберт Кларк для исследования некоторых принципов построения диалога [Clark, Wilkes-Gibbs, 1986], далее она применялась для множества экспериментов в области дискурса, в том числе на русском языке [Федорова, 2014]).



**Рис. 1.** Стимульный материал

Каждая картинка была размещена на отдельной карточке без обозначения буквой

Перед одним из испытуемых (его условно будем называть «инструктор») карточки были разложены в правильном порядке, у второго («раскладчика») такой же набор карточек был перемешан. Задачей инструктора было объяснить раскладчику, как расположить танграммы в правильном порядке, по очереди их описывая, при этом раскладчик мог уточнять, правильно ли он все понял, и задавать вопросы. Такая задача имела игровой, развлекательный формат, поэтому подходила не только взрослым, но и детям.

Все диалоги записывались на двухканальный диктофон, чтобы впоследствии произвести подробную расшифровку и анализ речи каждого из пары испытуемых. В итоге общее время звучащей речи в нашем корпусе 6 часов 37 минут (32 диалога длительностью от 4 минут 32 секунд до 25 минут).

### Сбор и анализ данных

Обе части корпуса («взрослая» и «детская») были расшифрованы и аннотированы. При расшифровке мы стремились максимально точно обозначить все речевые явления, в том числе паузы абсолютные и заполненные, самоисправления, повторы, обрывы слов, маркеры речевых сбоев, нефонологические удлинения, наложения реплик и т.д. (подробнее о расшифровке устного текста см. [Кибрик, Подлесская, 2009]). В частности, все паузы были замерены с помощью программы для анализа звучащей речи PRAAT.

В данном исследовании нас более всего интересовали паузы перед репликами. Для членения диалога мы рассматривали описание каждой из 12 карточек как отдельную часть. Мы определяли длину паузы перед

каждой репликой, кроме первой, в которой обычно содержится изначальное описание танграммы, затем определяли среднее всех этих значений для каждого диалога.

В примере 1 дается обсуждение для танграммы L из детского корпуса диалогов, пример 2 – аналогичный образец из взрослого корпуса (И – инструктор, Р – раскладчик).

Отступы и расположение, как в примерах у нас

(1) Диалог 1. Детский корпус. Описание картинка L

И: шестая картинка ...(0,4)<sup>1</sup> это как бы ...(0,2) человек у которого соединены ноги ...(1,0) и он ...(0,2) как бы чуть-чуть присел ...(0,8) {ОТКАШЛИВАНИЕ} ...(0,7) у него колени согнуты и рук= ||и одна треугольная рука ...(0,5) ну и разумеется голова Р: ...(0,8) аа можешь еще раз объяснить картинку которая в первом ряду четвертая

И: ...(0,5) этоа ...(1) такая ...(0,5) {ФЫРКАНЬЕ} {ЦОКАНЬЕ} блин ...(0,8) у нее одна толстая нога ...(0,6) короткая

Р: ...(0,8) так ...(0,2) она согнута?

И: ...(0,4) нет она не согнута

Р: аа

И: {ОТКАШЛИВАНИЕ} ...(0,2) {ОТКАШЛИВАНИЕ} она со ступней ...(0,3) такой маленькой треугольной у нее ромб на голове ...(0,4) и еще выпирает такая толстая [квадратная рука ска=|| с таким ...(0,3) ш-штукой они==]

Р: [дададада ну тогда я все разложила]

И: разложила?

Р: да

(2) Диалог 1. Взрослый корпус. Описание картинка L

И: ээ давай следующий который ноги зигзагом

Р: ...(0,2) ээ нашла

И: ...(0,1) нашла?

Р: да

И: и рука еще такой как треугольник направо

Р: да да да

И: вообще как зигзаг

Р: нашла

<sup>1</sup> Условные обозначения: ...(0,1) – абсолютная пауза (в скобках указана длина паузы); мм, ээ – заполненная пауза; = – обрыв слова, == обрыв фразы, || – самоисправление, [] – наложение реплик.



Следующим этапом обработки стал статистический анализ. В связи с тем, что наша выборка относительно небольшая (мы сравниваем 16 значений для детских диалогов и 16 для взрослых), и при этом выборки независимые, мы применили непараметрический U-критерий Манна–Уитни, часто используемый для определения значимости различия в речевом поведении двух групп людей в психолингвистических экспериментах. Статистический анализ был проведен с помощью программного пакета SPSS.

## Результаты

Проанализировав корпус, мы получили для каждого из 16 детских и 16 взрослых значение средней длины паузы перед ответной репликой. Эти данные помещены в табл. 1.

Таблица 1

**Среднее значение длины пауз (в секундах)  
перед ответной репликой**

Взрослые	Дети	Взрослые	Дети
0,18	0,39	0,22	0,34
0,38	1,29	0,17	0,78
0,57	0,86	0,04	0,16
0,30	0,48	0,24	0,26
0,11	1,23	0,35	0,48
0,24	1,82	0,50	0,87
0,25	1,50	0,52	1,40
0,10	0,42	0,91	2,60

Затем эти данные были загружены в пакет SPSS для сравнения выборок. Применив критерий Манна–Уитни, мы получили результат ( $p\text{-level} = 0,01 < 0,5$ ), свидетельствующий о статистической значимости различия между выборками. Разницу между поведением двух групп испытуемых хорошо видно на графике (рис. 2). Средняя длина паузы перед «ответной» репликой ребенка значимо больше средней паузы взрослого в тех же условиях. Также мы можем заметить, что значения из диалогов детей имеют больший разброс, в то время как взрослые диалоги более единообразны и значения меньше варьируются.

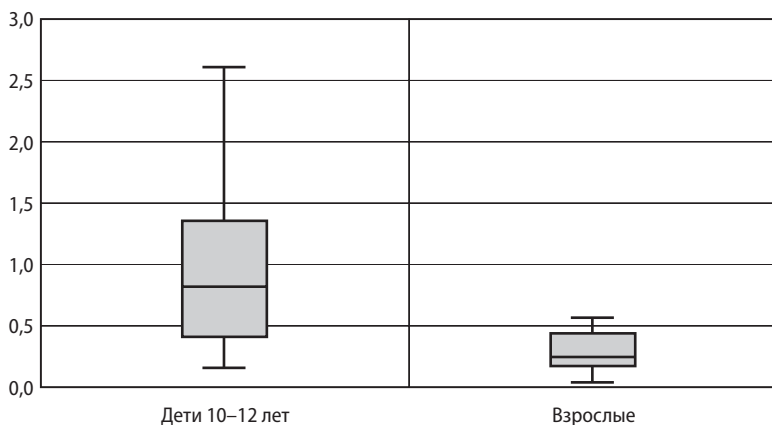


Рис. 2. Сравнение данных двух выборок

## Выводы и продолжение работы

В настоящее время большая часть работы в области исследования детской речи, или онтолингвистики [Цейтлин, 2000], посвящена периоду развития до 5 лет. Несмотря на то, что этот отрезок действительно демонстрирует наиболее важные и яркие процессы, освоение новых навыков продолжает происходить и позже. В частности, мы предположили, что такие изменения находятся на дискурсивном и коммуникативном уровне, а также могут быть не всегда обнаружены без подробного анализа.

В связи с этим для нашего исследования был собран корпус диалогов между детьми 10–12 лет и между взрослыми, на основе которого мы провели подсчет данных: мы сравнили время между репликами в диалогах взрослых и диалогах детей. В ранее проведенных экспериментах уже демонстрировалось, что на протяжении раннего детства, в частности в период от одного до пяти лет, время ответной реакции отличается от соответствующего показателя у взрослых, однако для более позднего возраста таких данных не было.

Согласно полученным нами результатам, существует статистически значимое различие: детям 10–12 лет тоже нужно больше времени между репликами, чем взрослым. В то время как дети младшего возраста могут отвечать не вовремя и из-за этого терпеть коммуникативные неудачи в общении со сверстниками или несколькими собеседниками, у подростков 10–12 лет отличия в коммуникативном

поведении от взрослого не так заметны, т.к. речь идет о долях секунды. Однако подробный анализ пауз в их диалогах показывает, что эти особенности существуют, и этот факт в целом может служить косвенным подтверждением теории о том, что в этом возрасте еще продолжается формирование некоторых речевых навыков. Хотя дети рано учатся смене ролей в диалоге, более длинные паузы могут свидетельствовать о том, что им нужно больше времени, чтобы сформулировать ответ.

Кроме того, более значительный разброс в значениях у детей рассматриваемого нами возраста может демонстрировать, что они находятся на разных этапах формирования навыка ответа с минимальной паузой, который уже сформирован у взрослых. В нашей работе мы рассмотрели лишь один феномен коммуникативного развития детей данного возраста, однако очевидна необходимость дальнейшего исследования в этой области.

#### Библиографический список / References

Кибрик, Подлесская, 2009 – Кибрик А.А., Подлесская В.И. Рассказы о сновидениях, корпусное исследование устного русского дискурса. М., 2009. [Kibrik A.A., Podlesskaya V.I. Rasskazy o snovideniyakh, korpusnoe issledovanie ustnogo russkogo diskursa [Dream stories, corpus study of Russian oral discourse]. Moscow, 2009.]

Седов, 2004 – Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М., 2004. [Sedov K.F. Diskurs i lichnost: evolyutsiya kommunikativnoy kompetentsii [Discourse and personality: The evolution of communicative competence]. Moscow, 2004.]

Слабодкина, Федорова, 2018 – Слабодкина Т.А., Федорова О.В. Анализ речевых сбоев в дискурсе русскоязычных детей 10–12 лет // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной международной конференции «Диалог 2018». Москва, 30 мая – 2 июня 2018. Т. 27. С. 683–693. [Slabodkina T.A., Fedorova O.V. Speech disfluencies analysis of 10–12 years old native Russian-speaking children in the discourse. *Computational Linguistics and Intellectual Technologies Papers from the Annual International Conference "Dialogue 2018"*. Issue 17. Moscow, 2018. (In Russ.)]

Федорова, 2014 – Федорова О.В. Экспериментальный анализ дискурса. М., 2014. [Fedorova O.V. Eksperimentalnyy analiz diskursa [Experimental Discourse Analysis]. Moscow, 2014.]

Цейтлин, 2000 – Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000. [Tseytlin S.N. Yazyk i rebenok: Lingvistika detskoy rechi [Language and the child: Linguistics of children's speech]. Moscow, 2000.]

Berman, 2004 – Berman R.A. Language development across childhood and adolescence: Psycholinguistic and crosslinguistic perspectives. *Trends in Language Acquisition Research*. Vol. 3. R.A. Berman (ed.). Amsterdam, 2004.

Broen, 1972 – Broen P.A. The verbal environment of the language-learning child. Monograph of American Speech and Hearing Association. 1972.

Casillas, Bobb, Clark, 2016 – Casillas M., Bobb S.C., Clark E.V. Turn-taking, timing, and planning in early language acquisition. *Journal of Child Language*. 2016. Vol. 43. Pp. 1310–1337.

Clark, Wilkes-Gibbs, 1986 – Clark H.H., Wilkes-Gibbs D. Referring as a collaborative process. *Cognition*. 1986. Vol. 22 (1). Pp. 1–39.

Garvey, Berninger, 1981 – Garvey C., Berninger G. Timing and turn taking in children's conversations. *Discourse Processes*. 1981. No. 4. Pp. 27–57.

Hoff, 2005 – Hoff E. Language development. Belmont, CA, 2005.

Krauss, Weinheimer, 1966 – Krauss R.M., Weinheimer S. Concurrent feedback, confirmation, and the encoding of referents in verbal communication. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1966. Vol. 4 (3). Pp. 343–346.

Nippold, 1993 – Nippold M.A. Developmental markers in adolescent language: Syntax, semantics, and pragmatics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 1993. Vol. 24. Pp. 21–28.

Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974 – Sacks H., Schegloff E.A., Jefferson G.A. Simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*. 1974. Vol. 50. Pp. 696–735.

Saxton, 2010 – Saxton M. Child language: Acquisition and development. London, 2010.

Snow, 1977 – Snow C.E. Mothers' speech research: From input to interaction. *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. C.E. Snow, C.A. Ferguson (eds). Cambridge, 1977. Pp. 31–49.

Статья поступила в редакцию 10.05.2020

The article was received on 10.05.2020

Об авторе / About the author

**Слабодкина Татьяна Александровна** – преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**Tatiana A. Slabodkina** – Lecturer at the Department of the Russian Language for Foreign Students of Natural Sciences of the Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University

E-mail: slabodkina.t@gmail.com

DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-53-64

**А.П. Авраменко, О.Ю. Матвеева**

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

## Определение уровня владения стратегиями интеракции у студентов магистратуры неязыковых факультетов (французский язык)

В статье поднимается вопрос о необходимости формирования и развития стратегий интеракции при обучении французскому языку как иностранному. Описан эксперимент по определению уровня владения данным типом стратегий у студентов магистратуры неязыковых факультетов. В работе приведены микроуменья, необходимые для владения стратегиями интеракции на уровне B1, а также представлены особенности работы в микрогруппах и общения на иностранном языке студентов друг с другом.

**Ключевые слова:** стратегии интеракции, коммуникативные стратегии, уровень владения стратегиями интеракции, работа в группах

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Авраменко А.П., Матвеева О.Ю. Определение уровня владения стратегиями интеракции у студентов магистратуры неязыковых факультетов (французский язык) // Рема. Rhema. 2020. № 3. С. 53–64. DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-53-64

© Авраменко А.П., Матвеева О.Ю., 2020



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

DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-53-64

**A. Avramenko, O. Matveeva**Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, 119991, Russian Federation

## Evaluating the level of interaction strategies of master's degree students of non-philological specialties (French as a second foreign language)

This article raises the question of necessity to develop interaction strategies for master's degree students of non-linguistic faculties who study French as a foreign language. It also describes experiment of evaluating their interaction strategies skills. The article specifies which microskills are required to use interaction strategies at B1 level and outlines the features of communication in foreign language in mini-groups of 2–3 students.

**Key words:** interaction strategies, communicative strategies, peer interaction, second language acquisition

FOR CITATION: Avramenko A., Matveeva O. Evaluating the level of interaction strategies of master's degree students of non-philological specialties (French as a second foreign language). *Rhema*. 2020. No. 3. Pp. 53–64. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-53-64

### 1. Введение

Необходимость изучения иностранных языков не вызывает сомнений у большинства россиян (63%). На это указывают данные опроса, проведенного в 2019 г. Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) ([wciom.ru/index.php?id=236&uid=9924](http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9924)). Н.Д. Гальскова отмечает, что в современной методике о «способности человека к практическому владению неродным языком» свидетельствует «способность обучающегося к общению на межкультурном уровне (в рамках культуро-центрических подходов) и его готовность (коммуникативная, психологическая и др.) к аутентичному общению на неродном языке

и познанию с помощью этого языка...» [Гальскова, 2018, с. 21]. Федеральные государственные образовательные стандарты по направлениям магистратуры указывают на необходимость формирования такой универсальной компетенции, как способность «применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» (УК-4)<sup>1</sup>.

В сопроводительном документе к «Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», опубликованном в 2018 г., коммуникативные стратегии представлены как один из компонентов, необходимых для владения языком [CEFR, 2018, p. 30]. Ряд исследователей рассматривают коммуникативные стратегии как неотъемлемую составляющую коммуникативной компетенции [Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell, 1995, p. 5–35; Celce-Murcia, 2007, p. 41 – 57; Usó, Martínez, 2006, p. 18].

Стратегии интеракции являются одной из разновидностей коммуникативных стратегий [CEFR, 2018, p. 102]. Умение применять коммуникативные стратегии, и в частности стратегии интеракции, является одним из факторов успешного овладения иностранным языком [Rabab'ah, 2016, p. 625–651; Cogo, Pitzl, 2016, p. 339–345; Tarone, 2016, p. 217–226].

Актуальность исследования состоит в разрешении противоречий между требованиями государственных образовательных стандартов и методическим обеспечением построения модели оценивания уровня владения стратегиями интеракции при обучении иностранному языку.

Научная новизна исследования заключается в представлении теоретически обоснованной и экспериментально проверенной модели оценивания уровня владения стратегиями интеракции.

## 2. Материалы и методы

Для определения уровня владения стратегиями интеракции обучающимся было предложено принять участие в нескольких дискуссиях,

<sup>1</sup> Приказ Министерства образования и науки РФ от 10 января 2018 г. № 13 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 01.04.02 “Прикладная математика и информатика”» ([ivo.garant.ru/#/document/71873264/paragraph/120:0](http://ivo.garant.ru/#/document/71873264/paragraph/120:0)); Приказ Министерства образования и науки РФ от 10 января 2018 г. № 12 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 01.04.01 “Математика”» ([ivo.garant.ru/#/document/71873260/paragraph/1:0](http://ivo.garant.ru/#/document/71873260/paragraph/1:0)); Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 декабря 2017 г. № 1183 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 51.04.01 “Культурология”» ([ivo.garant.ru/#/document/71844410/paragraph/1:0](http://ivo.garant.ru/#/document/71844410/paragraph/1:0)).

в ходе которых студенты должны были решить поставленные коммуникативные задачи и продемонстрировать свои умения в применении данного типа стратегий. При отборе вопросов для обсуждения в ходе дискуссий мы ориентировались на темы, рекомендованные авторами “CEFR. Companion Volume with New Descriptors” для развития стратегий интеракции на уровне B1 в устной речи: события ежедневной жизни, учеба, путешествия, книги, кино, музыка, обсуждение вопросов организации совместных мероприятий [CEFR, 2018, p. 83–91].

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач в работе использованы теоретические и эмпирические методы: анализ нормативных документов и методической литературы, проведение констатирующего эксперимента.

Цель констатирующего эксперимента состояла в определении уровня владения микроумениями, необходимыми для применения стратегий интеракции в устной речи. Были разработаны задания для проведения дискуссий в группах по три человека и в парах. Дискуссия – вид диалогической речи, в ходе которой участники выражают свои мнения по определенной проблеме [Азимов, Шукин, 2009, с. 64]. На занятиях необходимо давать обучающимся время и возможность максимально применять изучаемый язык в общении [Коренев, Бабаева, 2018, с. 51], организация работы в форме дискуссий этому способствует. Способность применять в общении стратегии интеракции, направленные на сотрудничество, поддержание и развитие беседы, определялась в группах по три человека. Уровень владения умениями запросить разъяснения на иностранном языке оценивался при работе в парах. Выделение данных разновидностей стратегий интеракции предложено авторами «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (2001) [Common European Framework, 2001, p. 86–87].

### 3. Теоретическая база исследования

#### 3.1. Стратегии интеракции

Эксперты Совета Европы подчеркивают необходимость развивать коммуникативные вербальные виды деятельности, к которым относят рецепцию, продукцию, интеракцию и медиацию в единстве с коммуникативными стратегиями [CEFR, 2018, p. 30]. Общепринятой трактовки термина «коммуникативные стратегии» нет. Мы в качестве рабочего определения будем использовать следующее: коммуникативные



стратегии – это средства, приемы, позволяющие максимально эффективно решить коммуникативную задачу, а также преодолеть возникшие в процессе коммуникации трудности.

В данной работе нас прежде всего интересовали стратегии интеракции. В социологии интеракция – это взаимное влияние партнеров на действия друг друга [Goffman, 1973, p. 23], в социолингвистике – речевое взаимодействие индивидов [Михальченко, 2006]. Последнее определение мы будем использовать в качестве рабочего.

### 3.2. Интеракция в обучении общению на иностранном языке

Взаимодействие собеседников в ходе общения стало предметом внимания многих лингвистов и специалистов по методике обучения иностранным языкам в 1980-е гг. [Long, 1981; Doughty, Pica, 1986; Porter, 1986; Pica et al., 1989]. При этом, говоря о взаимодействии в общении, нельзя не отметить, что интерес к этой теме значительно возрос после публикации в 1978 г. перевода на английский язык сборника работ Л.С. Выготского “Mind in society” [Vygotsky, 1978].

Ю. Ёылмаз довольно подробно освещает работы авторов, занимавшихся вопросами интеракции в общении, приводя основные результаты, к которым они пришли [Yilmaz, 2016, p. 46–47]. Так, М. Лонг, автор гипотезы интеракции [Long, 1996], наблюдал за взаимодействием в общении между носителями языка и студентами, его изучающими [Long, 1981]. Он обратил внимание на то, что в ходе такого общения носители часто вынуждены вносить изменения в свои высказывания, чтобы избежать коммуникативных сбоев. По мнению М. Лонга, обсуждение смысла высказываний (*negotiation of meaning*), которое происходит в ходе общения, способствует усвоению изучаемого языка. Выдвижение гипотезы интеракции М. Лонгом вызвало большой отклик у многих исследователей, в работах которых было выявлено, что корректировка высказываний, следовательно, и коммуникативное взаимодействие, интеракция, чаще происходят:

- в парах, где один из участников – носитель языка [Long, 1980; Oliver, 2002];
- в группах, неоднородных по уровню владения языком [Doughty, Pica, 1986; Porter, 1986];
- в группах студентов разного пола [Pica et al., 1989].

Для определения уровня владения стратегиями интеракции студентам были предложены задания по проведению дискуссий в группах по два участника.

Рассмотрим возможности, которые получают студенты при общении на иностранном языке в микрогруппах со своими коллегами. Отмечено, что зачастую студентам привычней и комфортней вести общение с преподавателем, а не с одноклассниками, при этом в дальнейшем им придется вступать в коммуникацию с самыми разнообразными собеседниками [Аверьянова, 2013, с. 81–82]. Р. Адамс отмечает, что при общении с преподавателем или носителем языка обучающиеся получают образец грамотной речи, а также возможность узнать о допущенных ошибках, получить поддержку в случае возникновения затруднений, помощь в формулировании высказывания. Исследования, посвященные изучению интеракции при общении обучающихся друг с другом в языковом классе, свидетельствуют о том, что студенты реже, чем носители, дают собеседникам обратную связь, тем более что она может оказаться ошибочной [Adams, 2007]. Однако коммуникация на изучаемом языке с одноклассниками имеет свои преимущества.

При общении на иностранном языке с коллегами студенты говорят больше, их высказывания длиннее, чем при коммуникации с носителями [Sato, 2015, р. 307–329]. Они вынуждены самостоятельно поддерживать разговор: развивать предложенную тему, предлагать новые идеи, задавать вопросы. Р. Адамс также отмечает, что в дискуссиях с коллегами студенты чаще используют недавно изученные языковые формы/конструкции, тестируют их на практике, что можно объяснить более медленным темпом общения с одноклассниками и более эффективным контролем со стороны самих студентов. Обучающиеся получают возможность самостоятельно искать пути решения в случае возникновения трудностей, не надеясь на поддержку и готовые ответы преподавателя, они не боятся допустить ошибки. Кроме того, общение с одноклассниками способствует социализации студентов, а также снижает уровень тревожности при общении на иностранном языке [Adams, 2018, р. 5–7]. Таким образом, общение на изучаемом языке с одноклассниками – отличная возможность для развития коммуникативных стратегий и закрепления вновь изученных грамматических форм в ходе живого общения.

### 3.3. Микроумения как объект оценивания уровня владения стратегиями интеракции

В «Companion Volume with New Descriptors», сопроводительном документе к «Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком» [Common European Framework, 2001], представлены три шкалы для оценивания уровня владения стратегиями интеракции: смена коммуникативных ролей, сотрудничество и обращение за разъяснениями

[CEFR, 2018, p. 100–102]. На их основе были выделены микроумения, которыми должны владеть обучающиеся на уровне В1, по данным шкалам:

- *смена коммуникативных ролей*: начать, закончить разговор; поддерживать беседу; вступить в дискуссию, используя лексические единицы, предназначенные для вступления в общение;
- *сотрудничество*: пригласить в беседу нового участника; перефразировать, повторить сказанное собеседниками, чтобы убедиться во взаимопонимании и способствовать развитию беседы; вернуть разговор к обсуждению основной темы и избежать отвлечения на вопросы, несущественные для решения коммуникативной задачи; резюмировать высказанные в ходе обсуждения идеи;
- *обращение за разъяснениями*: сообщить собеседнику о своем непонимании; обратиться за пояснениями; запросить больше деталей по обсуждаемой теме, получить более развернутый ответ; использовать полученную дополнительную информацию для дальнейшего развития разговора.

#### 4. Результаты эксперимента

В констатирующем эксперименте приняли участие 22 студента, изучающих французский язык как второй иностранный на нескольких факультетах в магистратуре МГУ им. М.В. Ломоносова. Перед нами стояла задача в ходе констатирующего эксперимента определить уровень владения стратегиями интеракции студентов, выявить микроумения, вызывающие у обучающихся наибольшие трудности.

Каждый студент, получая разные коммуникативные задания, принял участие в семи дискуссиях, позволяющих выявить, какими из микроумений владеют обучающиеся и развитию которых следует уделить внимание.

Владение каждым из микроумений оценивалось в зависимости от степени выполнения поставленных коммуникативных задач. Участник эксперимента получал 0 баллов, если не справился с заданием; 0,5 балла – если в ходе выполнения микрозадачи были допущены грубые лексические, грамматические ошибки, искажающие смысл высказывания; 1 балл – в случае успешного решения коммуникативной задачи. Полученные результаты представлены в табл. 1. Максимальное количество баллов по каждому микроумению – 22 (по количеству участников).

Полученные результаты указывают на то, что наибольшие трудности вызвало умение вернуть разговор к обсуждению основной темы и избежать отвлечения на несущественные для решения коммуникативной задачи вопросы.

Таблица 1

### Применение микроумений, указывающих на владение стратегиями интеракции при общении на иностранном языке

Шкалы для оценивания уровня владения стратегиями интеракции	Баллы
<i>Смена коммуникативных ролей</i>	
Умение начать разговор	11,0
Умение поддержать беседу	19,0
Умение закончить разговор	12,5
Умение вежливо и своевременно вступить в дискуссию	5,0
<i>Сотрудничество</i>	
Умение пригласить в беседу нового участника	10,0
Умение перефразировать, повторить сказанное собеседниками, чтобы убедиться во взаимопонимании	7,0
Умение вернуть разговор к обсуждению основной темы и избежать отвлечения на вопросы, несущественные для решения коммуникативной задачи	3,0
Умение резюмировать высказанные в ходе обсуждения идеи	13,0
<i>Обращение за разъяснениями</i>	
Умение сообщить собеседнику о своем непонимании	5,0
Умение обратиться за пояснениями	17,0
Умение запросить больше деталей по обсуждаемой теме, получить более развернутый ответ	17,0
Умение использовать полученную дополнительную информацию для дальнейшего развития разговора	16,5

Всего лишь 3 из 22 участников продемонстрировали способность вежливо напомнить собеседникам об основной цели разговора и вернуть их к обсуждению поставленных задач. Следует отметить, что такие отклонения от темы свойственны в основном обучающимся, которые сомневаются в своих возможностях общаться на иностранном языке. В связи с тем, что студенты, выступающие в роли модераторов бесед, не возвращали своих собеседников к обсуждению поставленных задач, дискуссии затягивались, участники отвлекались на посторонние темы.

У многих обучающихся затруднение вызвала просьба присоединиться к беседе, которая уже ведется: значительная часть студентов просто

вклинивались в разговор, высказывая свое мнение, не извинившись, не попросив разрешения принять участие в разговоре и выразить свою точку зрения по обсуждаемому вопросу.

В случае непонимания собеседника только трое студентов сообщили об этом вербальными средствами, еще четверо использовали междометия и мимику. Основная часть участников просто игнорировала неясные фразы, не пытаясь вникнуть в их смысл, что указывает на недостаточно развитое умение сообщить собеседнику о своем непонимании. Незначительная часть обучающихся продемонстрировала в ходе дискуссий умение перефразировать, повторить сказанное собеседниками, чтобы убедиться во взаимопонимании и способствовать продолжению беседы.

Кроме того, вызвали определенные затруднения умения начать и закончить разговор (соответственно 11 и 12,5 баллов из 22), а также умение резюмировать высказанные в ходе обсуждения предложения и идеи (13 баллов из 22). Многие студенты, перед которыми стояла задача начать или завершить дискуссию, использовали для этого лишь официальные *bonjour* и *aurevoir*, забывая о менее формальных выражениях, которые были бы более уместны, лишь немногие, будучи в роли модератора дискуссии, не забывали сделать небольшое вступление или коротко подвести итоги беседы.

В ходе констатирующего эксперимента было отмечено, что в случаях, когда дискуссии между студентами проводились после занятия, на котором изучалась новая грамматическая форма, они активно пытались использовать ее в речи. Кроме того, не вполне уверенные в своих силах студенты активно участвуют в обсуждении, чтобы выполнить поставленную коммуникативную задачу.

На основе умений, необходимых для применения стратегий взаимодействия, предложенных экспертами Совета Европы, были выделены микроумения, которые должны быть развиты у обучающихся с уровнем владения иностранным языком В1. Проведение констатирующего эксперимента позволило выявить ряд микроумений, вызвавших у студентов наибольшие трудности: умение вернуть разговор к обсуждению основной темы (лишь 15% студентов продемонстрировали владение данным микроумением); умение корректно вступить в дискуссию (23% участников справились с этой задачей) и умение сообщить собеседнику о своем непонимании (77% участников дискуссий никак не отреагировали на непонятные фразы своих собеседников). Также были определены микроумения, с которыми не справились 30–50% студентов: умение перефразировать сказанное собеседником, чтобы убедиться в правильном понимании; умения начать и закончить разговор, а также резюмировать высказанные в ходе обсуждения идеи.

## 5. Выводы

В ходе исследования был определен уровень владения студентами микроумениями, необходимыми для использования в устной речи стратегий интеракции. Для достижения результата были конкретизированы микроумения, необходимые для применения данного вида стратегий в иноязычном общении, были разработаны и апробированы задания, направленные на определение уровня владения стратегиями интеракции.

Направлением дальнейшего исследования выступает подготовка модели формирования стратегий интеракции. Представляется перспективным провести в дальнейшем подобные исследования с носителями языка в качестве участников дискуссий в минигруппах со студентами. Следует также рассмотреть стратегии интеракции в свете социокультурного подхода, т.к. они во многом отражают особенности общения, собственные представителям культуры страны изучаемого языка.

### Библиографический список / References

Аверьянова, 2013 – Аверьянова С.В. Коммуникативные стратегии при обучении устному деловому общению на занятиях по иностранному языку в высшей школе // Российский внешнеэкономический вестник. 2013. № 3. С. 80–86. [Averyanova S.V. Communicative strategies and teaching oral business communication in foreign language classes at high school. *Rossiyskiy vneshneekonomicheskiy vestnik*. 2013. No. 3. Pp. 80–86. (In Russ.)]

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

Гальскова, 2018 – Гальскова Н.Д. Эволюция научно-методического познания: от методики преподавания иностранных языков к методической науке // Преподаватель XXI век. 2018. № 1-1. С. 18–31. [Galskova N.D. Evolution of scientific and methodical knowledge: From the method of teaching foreign languages to methodical science. *Prepodavatel XXI vek*. 2018. No. 1-1. Pp. 18–31. (In Russ.)]

Корнев, Бабаева, 2018 – Корнев А.А., Бабаева Д.С. Средства оптимизации соотношения времени говорения обучающихся и педагога на уроке иностранного языка // Сборник научных и учебно-методических трудов. Вып. 15 / Под общей ред. проф. С.Г. Тер-Минасовой и доц. М.Г. Бахтиозиной. М., 2018. С. 49–54. [Korenev A.A., Babaeva D.S. Optimization tools to balance students and teachers talking time in the EFL classroom. *Sbornik nauchnykh i uchebno-metodicheskikh trudov*. S.G. Ter-Minasova, M.G. Bakhtiozina (eds.). Vol. 15. Moscow, 2018. Pp. 49–54. (In Russ.)]

Михальченко, 2006 – Интеракция // Словарь социолингвистических терминов / Отв. ред. В.Ю. Михальченко. М., 2006. [Interaction. *Slovar sotsiolingvisticheskikh terminov*. V.Yu. Mikhailchenko (ed.). Moscow, 2006. (In Russ.)]

Adams, 2007 – Adams R. Do second language learners benefit from interacting with each other? *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies*. A. Mackey (ed.). Oxford, 2007. Pp. 29–51.

Adams, 2018 – Adams R. Enhancing student interaction in the language classroom. *Cambridge Papers in ELT*. Cambridge, 2018. URL: [https://languageresearch.cambridge.org/images/Language\\_Research/CambridgePapers/CambridgePapersInELT\\_EnhancingInteraction\\_2018\\_ONLINE.pdf](https://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CambridgePapers/CambridgePapersInELT_EnhancingInteraction_2018_ONLINE.pdf) (accessed: 05.02.2020).

CEFR, 2018 – CEFR. Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe. Strasbourg, 2018.

Celce-Murcia et al., 1995 – Celce-Murcia M., Dörnyei Z., Thurrell S. A pedagogical framework for communicative competence: A Pedagogically motivated model with content specifications. *Applied Linguistics*. 1995. Vol. 6 (2). Pp. 5–35.

Celce-Murcia, 2007 – Celce-Murcia M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *Intercultural language use and language learning*. E. Alcón Soler, Safont Jordà P. (eds.) Dordrecht, 2007. Pp. 41–57.

Cogo, Pitzl, 2016 – Cogo A., Pitzl M.-L. Pre-empting and signalling non-understanding in ELF. *ELT Journal*. 2016. Vol. 70 (3). Pp. 339–345.

Common European Framework, 2001 – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge, 2001.

Doughty, Pica, 1986 – Doughty C., Pica T. “Information gap” tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*. 1986. Vol. 20. Pp. 305–325.

Goffman, 1973 – Goffman E. La Mise en scène de la vie quotidienne. I. La présentation de soi. Paris, 1973. P. 23.

Long, 1980 – Long M.H. Input, interaction and second language acquisition. Unpublished doct. dis., University of California, Los Angeles. 1980.

Long, 1981 – Long M.H. Input, interaction and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1981. Vol. 379. No. 1. Pp. 259–278.

Long, 1996 – The role of the linguistic environment in second language acquisition. *Handbook of Second Language Acquisition*. W. Ritchie, T.K. Bhatia (eds.). New York, 1996. Pp. 413–468.

Oliver, 2002 – Oliver R. The patterns of negotiation for meaning in child interactions. *The Modern Language Journal*. 2002. Vol. 86. Pp. 97–111.

Pica et al., 1989 – Pica T., Holliday L., Lewis N., Morgenthaler L. Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*. 1989. Vol. 11. Pp. 63–90.

Porter, 1986 – Porter P. How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. R.R. Day (ed.). Rowley, MA, 1986. Pp. 200–222.

Rabab’ah, 2016 – Rabab’ah G. The effect of communication strategy training on the development of EFL learners’ strategic competence and oral communicative ability. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2016. Vol. 45 (3). Pp. 625–651.

Sato, 2015 – Sato M. Density and complexity of oral production in interaction: The interactionist approach and an alternative. *International Review of Applied Linguistics*. 2015. Vol. 53 (3). Pp. 307–329.

Tarone, 2016 – Tarone E. Learner language in ELF and SLA. *English as a Lingua Franca; Perspectives and Prospects*. M. Pitzl, S. Osimk-Teasdale (eds.). Berlin, 2016. Pp. 217–226.

Usó Juan, Martínez Flor, 2006 – Usó Juan E., Martínez Flor A. Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills. *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. E. Usó-Juan, A. Martínez-Flor (eds.). Berlin, 2006. Pp. 3–25.

Vygotsky, 1978 – Vygotsky L. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA, 1978.

Yilmaz, 2016 – Yilmaz Y. The linguistic environment, interaction and negative feedback. *Brill Research Perspectives in Multilingualism and Second Language Acquisition*. 2016. Vol. 1. Pp. 46–47.

Статья поступила в редакцию 09.04.2020

The article was received on 09.04.2020

Об авторах / About the authors

**Авраменко Анна Петровна** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**Anna P. Avramenko** – PhD in Pedagogy, associate professor at the Department of Theory of Teaching Foreign Languages of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University

E-mail: avram4ik@gmail.com

**Матвеева Ольга Юрьевна** – аспирант кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**Olga Yu. Matveeva** – post-graduate student at the Department of Theory of Teaching Foreign Languages of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University

E-mail: olgaumatveeva@gmail.com



**А.П. Василевич**

Московский государственный областной университет,  
141014 г. Мытищи, Московская обл., Российская Федерация

## Опыт количественной оценки уровня сформированности иноязычного фонетического навыка

В статье исследуется возможность получения количественной оценки уровня сформированности произносительных навыков у лиц, изучающих английский язык. Предлагается формула вычисления этого показателя ( $R_{\text{фон}}$ ), которая учитывает скорость и правильность воспроизведения звуко-буквенных сочетаний, а также расстановку словесных ударений в ходе чтения связного текста. Процедура оценки включает чтение испытуемым обычного текста с последующим чтением текста, включающего группу незнакомых ему слов (квазислов). Предложенный метод апробируется на материале русского и английского языков с привлечением примерно 100 испытуемых, имеющих разную степень языковой подготовки. Валидность описанной процедуры доказывается несколькими способами. Даются рекомендации по ее практическому применению. Отмечается, что показатель  $R_{\text{фон}}$  может успешно использоваться для решения некоторых исследовательских задач.

**Ключевые слова:** обучение английскому языку, произносительные навыки, количественная оценка, эксперимент

Для ЦИТИРОВАНИЯ: Василевич А.П. Опыт количественной оценки уровня сформированности иноязычного фонетического навыка // Рема. Rhema. 2020. № 3. С. 65–83. DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-65-83

## A. Vasilevich

Moscow Region State University,  
Mytishchi, 141014, Moscow region, Russian Federation

# On the possibility of measuring the level of articulatory skills in a foreign language

The article dwells upon the possibility to assess quantitative evaluation of the level of articulatory skills. A formula is offered which allows to estimate individual indices  $R_{\text{phon}}$ . The index takes account of reading rapidity and correct pronunciation of letter combinations, as well as the placement of verbal accents in the course of reading a coherent text. The procedure includes reading aloud a standard text, and then a text, which contains a number of unfamiliar words (quasi-words). The validity of the proposed procedure is checked by testing about 100 subjects with varying levels of English language training, both on English and Russian material. Recommendations are given on the use of the procedure described. Index  $R_{\text{phon}}$  is claimed to be productive in dealing with some investigational items.

**Key words:** English language teaching, articulatory skills, quantitative evaluation, experiment

FOR CITATION: Vasilevich A. On the possibility of measuring the level of articulatory skills in a foreign language. *Rhema*. 2020. No. 3. Pp. 65–83. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-65-83

## 1. Введение. Постановка задачи

Как известно, под фонетическим, или произносительным, навыком понимается «способность совершать операции, связанные с артикуляцией отдельных звуков и их соединением в слоги, слова, ритмические группы» [Щукин, 2008, с. 248]. При этом в контексте принятого у нас коммуникативного подхода к обучению иноязычной устной речи допускаются некоторые неточности произношения – действие принципа аппроксимации. Принцип аппроксимации – один из частных принципов обучения иностранным языкам. Его сущность состоит в том, что преподаватель, оценивая речевую деятельность учащихся, может

игнорировать ошибки в речи, если они не нарушают коммуникативной задачи и не препятствуют получению искомой информации [Азимов, Щукин, 1999, с. 239].

Обучение фонетической стороне речи в условиях неязыковой среды происходит исключительно на уроках иностранного языка. Это процесс трудный, требующий терпения и настойчивости и от учителя, и от учащегося. Он начинается с усвоения произношения отдельных букв и буквосочетаний, после чего обучающиеся переходят к словам, знакомясь с основными правилами постановки словесного ударения, и далее – к произнесению целых фраз, обучаясь использовать правильные модели интонирования, нормы паузации, логического ударения и т.д.

Фонетические навыки делятся на две большие группы [Соловова, 2008, с. 69]. Первую группу составляют ритмико-интонационные навыки, которые связаны с правильным использованием и узнаванием в речи говорящего паузации, интонационных моделей, экспрессивного и логического ударения. Эти навыки – составляющая часть индивидуальной социокультурной компетенции носителя языка.

Вторую группу образуют слухопроизносительные навыки, которые в свою очередь подразделяются на аудитивные и произносительные. Владение последними понимается как «способность совершать операции, связанные с артикуляцией отдельных звуков и их соединением в слоги, слова, ритмические группы» [Щукин, 2007, с. 248]

Любой процесс обучения предполагает этап контроля полученных знаний. В нашем случае преподавателю важно знать, на какой стадии формирования фонетической компетенции находится обучающийся, наблюдается ли у него нужный прогресс, насколько сильно отличается он от других обучающихся группы и т.д. До сих пор подобного рода оценки носили чисто субъективный характер – со всеми свойственными им недостатками (см. об этом подробнее: [Гальскова и др., 2017, с. 303–318]).

В настоящей работе делается попытка получения объективной количественной оценки уровня произносительных навыков (на материале английского языка). При этом объектом измерения будут только навыки овладения звуко-буквенными соответствиями и постановки словесных ударений, проявляемые в процессе чтения вслух связного текста.

Вообще говоря, фонетический навык складывается, с одной стороны, из запоминания произношения слов (соответственно, чем больше словарный запас, тем меньше вероятность сделать фонетическую ошибку), а с другой – путем овладения правилами чтения связного текста.

На раннем этапе обучения чтение иноязычного текста проходит медленно, «по складам», изобилует ошибками. По мере закрепления

определенных звуко-буквенных соответствий и овладения достаточным словарным запасом чтение становится более быстрым и относительно безошибочным.

Собственно, эти два параметра (скорость и количество ошибок) составили основу предлагаемого нами количественного подхода к оценке фонетического навыка.

## 2. Материал исследования

Материалом исследования служили небольшие фрагменты связного текста. Таким образом, предлагаемая в настоящей работе измерительная процедура позволяет оценить не качество произнесения отдельных слов, а уровень произносительного навыка в целом – при чтении вслух связного текста<sup>1</sup>. Именно в этом случае испытуемый в полной мере проявляет свои фонетические навыки. При говорении он больше занят содержательной стороной высказывания (поиск нужных слов, грамматический аспект, синтаксическая структура фразы и т.д.).

Описываемый в работе способ оценки произносительного навыка ориентирован на английский язык, но его апробирование было произведено на материале русского языка.

## 3. Процедура оценки произносительного навыка

Как проявляется уровень произносительного навыка при чтении вслух связного текста? Можно выделить три основных параметра:

- 1) скорость (хорошему навыку, скорее всего, соответствует беглое чтение);
- 2) правильность (слова читаются без фонетических ошибок);
- 3) выразительность (интонация и паузация хорошо согласуются с содержанием текста).

Последнему параметру дать объективную оценку довольно трудно. А вот для двух первых вполне можно подобрать количественную оценку, которая, собственно, и будет характеризовать произносительный навык. Заметим, что поскольку мы отвлекаемся от содержания текста, оценке подвергается фонетический навык «в чистом виде».

Испытуемому предлагается прочесть вслух небольшой фрагмент связного текста (текст 1) в привычном для себя темпе. При этом *фиксируется время*.

<sup>1</sup> Обратим внимание на то, что именно чтение текста берется за основу оценки фонетического аспекта в ОГЭ и ЕГЭ (см. материалы сайта [www.fipi.ru](http://www.fipi.ru)).

Далее ему дается текст ровно такого же объема (текст 2), но в нем часть обычных слов заменена на так называемые квазислова. Это придуманные, искусственные слова; учащийся видит их в первый раз, а значит, никогда не слышал, как они произносятся (ср. русск. *слотка, доспонарпуть*; англ. *spalk, palagerial* и т.п.). Если у испытуемого произносительный навык сформирован достаточно устойчиво, он сможет прочесть эти слова без ошибок (в т.ч. поставить правильное ударение) и, главное, сделать это относительно быстро. Здесь опять-таки засекается время. Сопоставление темпа чтения текстов 1 и 2 и лежит в основе предлагаемой нами процедуры оценки произносительного навыка. Повторяем, выразительность чтения обоих текстов в расчет не берется.

В конце испытуемый получает для прочтения список всех квазислов текста 2, и фиксируется число ошибок<sup>2</sup>.

В результате опроса мы получаем для каждого испытуемого оценку по трем параметрам: время чтения текста 1, время чтения текста 2, а также числе фонетических ошибок, сделанных в ходе произнесения списка квазислов. Для определения уровня сформированности фонетического навыка предлагается следующий показатель  $R_{\text{фон}}$ :

$$R_{\text{фон}} = \frac{t_1}{t_2} \times (100 + t_{\text{мин}} - t_1) - 2\text{ош}, \quad (1)$$

где  $t_1$  – время чтения текста 1 (стандартного);  $t_2$  – время чтения текста 2 (контрольного);  $t_{\text{мин}}$  – самое быстрое чтение текста 1 в данной группе испытуемых; ош – число ошибок, допущенных при чтении списка квазислов.

Согласно формуле (1), величина показателя  $R_{\text{фон}}$  зависит от следующих факторов:

- время чтения стандартного текста (чем меньше времени затрачено, тем выше показатель);
- разность между временем  $t_1$  и  $t_2$  (чем меньше разность, тем выше показатель);
- число фонетических ошибок: за каждую ошибку показатель  $R_{\text{фон}}$  уменьшается на 2 балла.

Покажем, какой показатель  $R_{\text{фон}}$  получит, так сказать, идеальный испытуемый, который обладает хорошо сформированными навыками звуко-буквенных соответствий. Он будет легко читать вслух любой текст, причем с максимальной скоростью (т.е. у него  $t_1 = t_2 = t_{\text{мин}}$ ).

<sup>2</sup> Стандартный способ произношения этих слов устанавливается в ходе консультаций с опытными фонетистами.

С другой стороны, он не сделает ни одной ошибки при произнесении квазислов (ош = 0).

Легко видеть, что при подстановке этих данных в нашу формулу мы получим, что у идеального испытуемого  $R_{\text{фон}} = 100,0$ .

Пусть  $t_{\text{мин}}$  установлено на уровне 20 с, тогда в идеале  $t_1 = t_2 = t_{\text{мин}} = 20$ , и мы получаем следующее значение  $R_{\text{фон}}$ :

$$R_{\text{фон}} = \frac{20}{20} \times (100 + 20 - 20) - (2 \times 0) = 100.$$

Разумеется, реальные значения показателя  $R_{\text{фон}}$  будут в той или иной степени ниже этой величины. Рассмотрим два примера.

Начнем с определения значения  $t_{\text{мин}}$ . Разумеется, оно зависит, прежде всего, от объема используемого текста. Подробное описание процедуры мы опишем ниже, а пока скажем, что для нашего текста объемом 500 знаков  $t_{\text{мин}} = 21,7$  с. Приведем следующий пример:

Испытуемый	$t_{\text{мин}}$	$t_1$	$t_2$	ош	$R_{\text{фон}}$
Б.А.	21,7	26,2	27,4	2	87,3
Д.К.		41,0	46,1	4	63,7

$$R_{\text{фон}} (\text{Б.А.}) = \frac{26,2}{27,4} \times (100 + 21,7 - 26,2) - (2 \times 2) = 87,3;$$

$$R_{\text{фон}} (\text{Д.К.}) = \frac{41,0}{46,1} \times (100 + 21,7 - 41,0) - (4 \times 2) = 63,7.$$

Краткий комментарий. Испытуемый Б.А. довольно близок к идеалу. Он читал очень быстро (его скорость чтения близка к минимальному показателю); у него незначительная разность времени чтения двух текстов, и он сделал всего 2 ошибки.

Испытуемый Д.К., напротив, читал довольно медленно, разность времени чтения текстов у него в два раза больше, чем у Б.А., также он сделал 4 ошибки. Естественно, это отразилось на величине показателя  $R_{\text{фон}}$ .

## 4. Эксперимент 1 (русский язык)

### 4.1. Проведение эксперимента

*Испытуемые.* В эксперименте приняли участие в общей сложности около 90 человек. Для проверки валидности предложенной меры мы предприняли следующее. В качестве испытуемых были отобраны группы лиц, имеющих заведомо разный лингвистический опыт: здесь

были школьные учителя английского языка и студенты языкового вуза разных курсов (эксперимент проводился в Московском государственном областном университете).

*Материал.* Отработка процедуры проходила на материале русского языка. Поскольку все группы испытуемых состояли из носителей русского языка, предполагалось, что в среднем они покажут примерно одинаковые результаты, хотя индивидуальные показатели могут быть разными.

Как мы уже говорили, нам необходимо было подготовить для чтения вслух обычный текст и текст такой же длины с квазисловами.

В качестве обычного текста был взят первый абзац сказки А.М. Волкова «Волшебник Изумрудного Города» (вольный перевод на русский язык детского романа Ф. Баума «Волшебник из страны Оз») (объем 500 знаков с пробелами)<sup>3</sup>.

#### *Текст 1*

*Среди обширной канзасской степи жила девочка Элли. Её отец фермер Джон целый день работал в поле, мать Анна хлопотала по хозяйству. Жили они в небольшом фургоне. Обстановка в нем была скромной: железная печка, шкаф, стол, три стула и две кровати. Рядом с домом, у самой двери, был выкопан «ураганный погреб». Там семья отсиживалась во время бурь. Степные ураганы не раз уже опрокидывали лёгкое жилище фермера. Но Джон не унывал: когда утихал ветер, он поднимал домик и ставил печку и кровати на место.*

Текст 2 включал 30 квазислов, а его общий объем, как и в первом случае, составил 500 знаков с пробелами. Он представлял собой фрагмент газетного сообщения.

#### *Текст 2*

*Кэвенег Оливер чуть не подочевал в шатировке наплочения турма. Он стивно ехал на лошади покрустельно от поселка заглонителя и скамничал вахню турмов. Столенно, ничего бы и не будланулось, если бы собака Оливера не бринула корочить на вахню. Один из турмов – старый, доланский лователь, избатушенный корочением собаки, накоплюжился за ней. Та отпешила скумановаться за лошадью, на которой обвичивал Оливер. Тогда турм скелепил подвешенца отмаленными твинами за серподины и выландал его на куздру.*

*Экспериментальная процедура.* Эксперимент проводился с каждым испытуемым индивидуально. После того, как он прочитывал текст 1, ему давалась следующая инструкция:

<sup>3</sup> Впоследствии этот же абзац в оригинале (Frank Bowman. The Wonderful Wizard of Oz) предполагалось использовать в английской части исследования.

«Сейчас мы дадим Вам еще один текст. Он состоит из грамматически и синтаксически правильно построенных фраз, но включает ряд незнакомых вам слов. Хотя Вы не знаете значения этих слов, Вы сумеете прочесть их, опираясь на известные правила произношения букв и буквосочетаний. Для примера напомним известную фразу Щербы:

*Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокрѣнка.*

Трудно понять, о чем именно здесь идет речь, но вряд ли Вас затруднит прочесть эту фразу, поставив разумные ударения в словах (Глокая кúздра штѣко и т.д.). Вам будет дан текст, где перемежаются знакомые и не знакомые Вам слова. Постарайтесь прочесть его как обычный текст, правильно произнося отдельные слова и соблюдая нужную паузацию и интонацию.

Посмотрите, как выглядит подобный текст на русском языке:

*Рустя кулировку с Дэвидом, Джонсон заявил, что стерны, особенно старые сторци, наплочивают на человека, когда они, как говорится, диспонарены к стене.*

А теперь прочтите вслух текст, стараясь соблюдать обычный для себя темп.»

Время чтения обоих текстов фиксировалось.

После этого испытуемого просили прочесть вслух весь список 30 квазислов, включенных в текст 2 (фиксировалось число ошибок).

Таким образом, каждый испытуемый характеризовался тремя индивидуальными количественными показателями: темп чтения обычного текста ( $t_1$ ), темп чтения текста с квазисловами ( $t_2$ ) и число ошибок при чтении списка квазислов (ош).

Об ошибках следует сказать особо. Как показали практика, чисто фонетических ошибок не было вообще; сомнения возникали лишь при постановке ударений в многосложных словах. Поскольку мы не имели возможности установить «нормативное» ударение (в орфоэпических словарях этих слов, естественно, нет), мы поступили следующим образом.

По результатам опроса для каждого квазислова была установлена статистика выбора вариантов ударений. В табл. 1 приведен фрагмент соответствующей матрицы результатов.

Мы посчитали целесообразным отнести к категории ошибочных те варианты ударений, которые были выбраны менее чем 30% испытуемых. В некоторых случаях «правильными» оказались по два разных варианта (см. слова № 28–30).



**Статистика выбора ударения в многосложных квазисловах,  
доля от общего количества  
(фрагмент матрицы результатов опроса)**

	Варианты ударения	Доля, %		Варианты ударения	Доля, %
1	накоп <b>лю</b> жился	100	16	избату <b>ше</b> нный избату <b>ше</b> нный избату <b>ше</b> нный	79 13 8
2	будла <b>ну</b> лось будла <b>ну</b> лось будла <b>ну</b> лось	91 6 3	17	серпо <b>ди</b> ны серпо <b>ди</b> ны	79 21
...			...		
13	ска <b>м</b> ничал ска <b>м</b> ничал	89 11	28	подоч <b>е</b> вал подоч <b>е</b> вал подоч <b>е</b> вал подоч <b>е</b> вал	60 32 6 2
14	подвеш <b>е</b> нца подвеш <b>е</b> нца	87 13	29	обв <b>и</b> чивал обв <b>и</b> чивал	57 43
15	скуман <b>о</b> ваться скуман <b>о</b> ваться скуман <b>о</b> ваться	85 13 2	30	ске <b>л</b> епил ске <b>л</b> епил ске <b>л</b> епил	58 38 4

#### 4.2. Результаты эксперимента

Чтобы установить величину индивидуального показателя с помощью формулы (1), необходимо было, кроме параметров  $t_1$ ,  $t_2$  и  $oш$ , определить еще величину минимального времени прочтения текста  $l$  ( $t_{мин}$ ). Как и следовало ожидать, хотя все испытуемые являлись носителями русского языка, индивидуальный темп чтения у них был весьма разным – от 15 до 43 с. Для получения величины  $t_{мин}$  мы усреднили результаты 5 испытуемых, имевших самые маленькие показатели  $t_1$ . В итоге  $t_{мин}$  для нашего текста составил 21,7 с.

Применив формулу (1), мы вычислили величину показателя  $R_{фон}$  для каждого испытуемого, а для каждой группы испытуемых были определены усредненные данные (табл. 2).

Как мы видим, по среднему показателю  $R_{фон}$  группы практически не отличаются друг от друга. Можно считать, что произносительный навык среднего взрослого носителя русского языка характеризуется величиной  $R_{фон} \approx 60,0$ . Впрочем, индивидуальные показатели  $R_{фон}$

весьма существенно разнятся: от 41,0 до 92,2. Это вполне объяснимо: даже носители языка в силу разных причин обладают разной языковой компетенцией.

Таблица 2

**Сводная таблица результатов эксперимента 1  
(русский язык)**

Группа испытуемых	Число испытуемых в группе	Число ошибок (в среднем на человека)	$t_1$	$t_2$	$R_{\text{фон}}$ (в среднем по группе)
1 курс	12	2,4	30,3	42,7	62,7
2 курс	29	2,5	27,7	38,8	61,2
4 курс (веч.)	12	2,6	23,9	29,8	61,0
Учителя	31	2,5	31,0	42,3	59,0
Дети	6	5,5	43,8	88,4	30,2

Совершенно другое дело, если обратиться к детям 8–10 лет. Читать они уже давно умеют, но вряд ли их фонетический навык сравнялся с навыком взрослых. Данные последней строки табл. 2 это хорошо иллюстрируют: дети читают текст существенно медленнее (в особенности текст 2) и делают гораздо больше ошибок. Соответственно «ведет» себя и показатель  $R_{\text{фон}}$ <sup>4</sup>.

Итак, убедившись, что формула (1) дает вполне разумные результаты, мы переходим к решению главной задачи – оценке уровня произносительного навыка на иностранном (английском) языке. На данном этапе нам важно не столько определить конкретные стандарты этого уровня (для этого потребуется большая статистика данных), сколько убедиться в валидности самой процедуры.

## 5. Эксперимент 2 (английский язык)

### 5.1. Проведение эксперимента

*Испытуемые.* В эксперименте приняли участие в общей сложности около 100 человек. В качестве испытуемых выступали практически те же группы лиц, которые участвовали в эксперименте 1 (большинство испытуемых участвовали в обоих экспериментах). Эксперимент проводился в Московском государственном областном университете.

<sup>4</sup> Мы отдаем себе отчет в том, что количество опрошенных детей явно недостаточно, и продолжим увеличивать объем материала, но полагаем, что результат кардинально не изменится.

*Материал.* Для эксперимента было подготовлено два текста на английском языке. В качестве текста 1 (обычный текст) был взят первый абзац сказки «Волшебник из страны Оз» Ф. Баума (Frank Bowman. The Wonderful Wizard of Oz) (объемом 500 знаков с пробелами)<sup>5</sup>.

*Текст 1*

*Dorothy lived in the midst of the great Kansas prairies with Uncle Henry, who was a farmer, and Aunt Emily, who was the farmer's wife. Their house was small. It had only one room that contained an old cookstove, a cupboard for the dishes, a table, four chairs, and the beds. There was no garret and no cellar, except a small hole in the ground. They called it a cyclone cellar. The family could go there in case one of those great whirlwinds arose mighty enough to crush any building in its path.*

Текст 2 включал 30 квазислов, а его общий объем, как и в первом случае, составил 500 знаков с пробелами

*Текст 2*

*When I was a moster, my famlet and I were once whoring in line to buy chatmots for the jammit. In front of the pooze woat was another fander with phitigious wrendles which were kambering their potent sorants. They were bewightly dennering about bracks, illectics, and other hotts that they would pusk the komlet. When we stood in the tissionary we could delletly see a shist lidge on every side. The sun had pongingly baked the palagerial vint into a lassing spalk and the wind had smooked it, too.*

Подбор квазислов составлял отдельную задачу.

Как известно, при формировании фонетического навыка русскоязычный обучающийся сталкивается с двумя основными трудностями. Во-первых, в английском языке существует целый ряд конкретных фонетических явлений, вызывающих особые трудности: звуки, отсутствующие в русском языке ([ð], [w] и др.); необходимость четкой дифференциация звуков [ð] – [z], [θ] – [s], [w] – [v]; произнесение сонанты [ɪ] в положении между гласными (*singing, bringing*) и т.д. Во-вторых, негативное влияние оказывает явление интерференции – выраженное стремление заменять английские фонемы близкими по звучанию фонемами русского языка [Реформатский, 1961, с. 507].

Как бы то ни было, подбирая квазислова для эксперимента 2, мы старались сделать так, чтобы были «задействованы» наиболее типичные правила чтения букв и буквосочетаний (табл. 3).

<sup>5</sup> Напомним, что в русском эксперименте использовался перевод этого же отрывка на русский язык.

Таблица 3

## Примеры использованных буквосочетаний

Буквосочетания	Произношение	Квазислово, реализующее данное правило
<i>o</i> в открытом слоге	[oʊ]	<i>potent</i> [ˈpoutənt]
<i>o</i> в закрытом слоге	[ɒ]	<i>komlet</i> [ˈkɒmlət]
<i>oo</i> в конце слова и перед согласными	[u:]	<i>pooze</i> [u:z]
<i>oo</i> перед согласной <i>k</i>	[ʊ]	<i>smooked</i> [smʊkt]
<i>ch</i>	[tʃ]	<i>chatmots</i> [ˈtʃætməts]
<i>sh</i>	[ʃ]	<i>shist</i> [ˌʃɪst]
<i>w</i> в начале слова перед буквой <i>r</i>	не читается	<i>wrendles</i> [ˈrendlz]
<i>wh</i> в начале слова перед <i>o</i> *	[h]	<i>whoring</i> [ˈhɔ:riŋ]
<i>g</i> перед <i>i</i> , <i>e</i>	[dʒ]	<i>pongingly</i> [ˈpɒndʒɪŋli]
<i>igh</i>	[aɪ]	<i>bewightly</i> [biˈwaɪtli]

\* Ср. с вариантами *what, which, when*, в которых **wh** читается, как [w].

Приведем также примеры квазислов, где необходимо было сделать правильное ударение: *fander* [ˈfændə]; *phitigious* [fɪtˈɪdʒəs]; *illectics* [ɪlˈektɪks]; *kambering* [ˈkæmbəriŋ]; *dellelty* [ˈdelətlɪ]; *palagerial* [pæləˈdʒeriəl]

*Экспериментальная процедура.* Эксперимент 2 проходил точно так же, как эксперимент 1, тем более что в подавляющем большинстве случаев участники выполнили его сразу же по окончании эксперимента 1. Поскольку объем текстов был таким же, как в эксперименте 1, мы сочли целесообразным оставить прежним и величину  $t_{\text{мин}}$  (21,7 с).

## 5.2. Результаты эксперимента

Применив формулу 1, мы вычислили величину показателя  $R_{\text{фон}}$  для каждого испытуемого, а для каждой группы испытуемых были определены усредненные данные (табл. 4).

*Обсуждение результатов.* Самыми показательными для нас являются первые две группы. По учебному плану вводный фонетический курс кончается в конце первого года обучения (примерно в это время и проходил эксперимент 2). На втором курсе активные занятия фонетикой

продолжаются, и это хорошо иллюстрируется величиной показателя  $R_{\text{фон}}$ : уровень произносительного навыка сравнялся с уровнем родного языка (см. данные по 2 курсу в табл. 2). Этот результат, по-видимому, говорит о том, что фонетические навыки формируются достаточно быстро, чего не скажешь, например, о лексических или грамматических навыках, которые совершенствуются на протяжении многих лет.

Таблица 4

**Сводная таблица результатов эксперимента 2  
(английский язык)**

Группа испытуемых	Число испытуемых в группе	Ошибки (в среднем на человека)	$t_1$	$t_2$	$R_{\text{фон}}$ (в среднем по группе)
1 (1 курс)	24	5,0	36,0	49,8	54,7
2 (2 курс)	23	4,0	32,9	39,8	65,3
3 (4 курс)	12	6,2	32,1	38,8	52,7
4 (учителя)	29	3,8	35,9	49,5	57,1
5 (2 курс*)	9	7,0	55,4	72,3	32,9

\* В группу входят студенты, у которых основным языком является французский.

В дальнейшем внимание к фонетической стороне явно падает (см. группы 3 и 4 в табл. 4). Здесь следует обратить особое внимание на результаты группы 4. Треть всех испытуемых этой группы имеют  $R_{\text{фон}}$  в интервале от 34,3 до 45,0! Это свидетельствует о низкой профессиональной подготовке значительного числа наших школьных учителей английского языка.

Однако нас сейчас больше интересуют не результаты отдельных групп испытуемых, а поиск доказательств валидности примененной нами процедуры. С этой целью рассмотрим дополнительные данные.

Неоспоримое свидетельство валидности дает детальный анализ результатов группы 1 (см. табл. 4). Среди 24 студентов этой группы оказалась одна учебная группа в полном составе (12 чел.). Мы обратились к преподавателю, который ведет в этой группе практический курс фонетики, с просьбой дать свою оценку уровню фонетической компетенции отдельных студентов.

Для простоты мы попросили выделить 6 наиболее «сильных» студентов; другие 6 составили группу «слабых». Далее мы подсчитали средний показатель  $R_{\text{фон}}$  для каждой из этих подгрупп и получили следующий

результат: в группе «сильных» студентов средний показатель  $R_{фон}$  составил 62,7, в группе «слабых» – 40,9. Как мы видим, разница в группах весьма существенная. Наш показатель «улавливает» ее весьма четко, значит, полностью отражает мнение преподавателя и при необходимости может успешно его заменить.

Еще один аргумент в пользу валидности методики дает анализ группы 5. Студенты этой группы учат английский язык, как говорится, «с нуля» (всего 2-й год обучения), и ожидать от них сформированного произносительного навыка было бы явно преждевременно (один из них имеет «антирекордный» показатель  $R_{фон} - 7,5$ ).

Приведенные данные дают полное основание говорить о валидности показателя  $R_{фон}$ .

## 6. Сопоставление результатов экспериментов 1 и 2

Сравнительный анализ данных описанных выше экспериментов мы начнем с еще одного косвенного свидетельства валидности показателя  $R_{фон}$ .

Будем исходить из того, что у носителей языка произносительный навык вполне сформирован. Конечно, далеко не у всех он близок к идеалу, но индивидуальный разброс должен быть не очень велик. Другое дело, если речь идет об иностранном языке, тем более что наши группы испытуемых находятся на разных стадиях овладения английским языком. Если наша мера валидна, то разброс значений  $R_{фон}$  в эксперименте 2 должен быть более существенным. Посмотрим, так ли это.

Выделим по 10 человек, имеющих наилучшие и наихудшие показатели  $R_{фон}$  для русского языка. Сравним усредненные данные по этим группам – и это даст нам общее представление о величине общего разброса индивидуальных результатов в эксперименте 1. Проведем то же самое и с результатами английского эксперимента (табл. 5).

Таблица 5

Средние показатели  $R_{фон}$

Среднее значение	Русский язык	Английский язык
10 самых высоких показателей $R_{фон}$	74,5	74,2
10 самых низких показателей $R_{фон}$	42,1	31,5
Разность средних значений	32,4	42,7

Размах значений в английском языке, действительно, больше, чем в русском.

Далее. Исходя из общих соображений, можно было предполагать, что у наших испытуемых показатель  $R_{фон}$  для русского языка в любом случае будет выше, чем для английского языка. Однако результаты проведенных экспериментов подтверждает это предположение не в полной мере.

Сопоставим данные двух экспериментов по основным показателям (табл. 6).

Таблица 6

## Сопоставительный анализ результатов

Группа испытуемых	Язык	Ошибки (в среднем на человека)	$t_1$	$t_2$	$R_{фон}$ (в среднем по группе)
1 курс	русский	2,2	30,1	44,0	60,6
	английский	5,2	35,9	49,8	54,5
2 курс	русский	2,0	28,6	39,1	65,2
	английский	4,0	32,9	39,8	65,3
4 курс	русский	2,7	26,8	33,8	60,4
	английский	6,0	28,1	39,8	53,4
Учителя	русский	2,5	31,0	40,9	60,2
	английский	3,2	35,8	47,8	5,1
Русский язык, всего (79 испытуемых)		2,4	29,7	39,4	6,6
Английский язык, всего (88 испытуемых)		4,3	34,1	45,3	59,1

Практически во всех случаях результаты соответствуют нашим ожиданиям, однако различие в величине  $R_{фон}$  нельзя признать убедительным. В поисках объяснения этому факту мы сопоставили структуры текстов 2 на русском и английском языках.

При том, что общий объем в знаках и число квазислов у них совпадают, тексты различаются в одном важном отношении: некоторые квазислова в русском тексте повторяются по нескольку раз, в результате чего на долю квазислов приходится более 60% объема текста, в то время как в английском тексте доля квазислов составляет лишь 47%. Это обстоятельство, конечно, дает определенный гандикап читателям английского текста. Добавим к этому, что средняя длина русских квазислов

(8,7 знаков) несколько больше, чем английских (7,9), а чтение более длинных слов более затруднительно. Приходится признать, что уравнивание этих факторов следовало произвести еще на этапе отбора текстов и подготовки списка квазислов, но этого не было сделано. В будущем это необходимо иметь в виду.

Назовем еще один фактор, обеспечивающий определенное преимущество чтению на английском языке. При работе с обычным русским текстом почти все испытуемые привносили в свое чтение элемент выразительности (те самые нормы интонирования и паузации, о которых мы говорили ранее). Это, конечно, увеличивало время чтения и в конечном итоге занижало показатель  $R_{\text{фон}}$ .

Выразительное чтение на английском языке отмечалось лишь изредка.

Таким образом, приведенные результаты, как нам кажется, убедительно доказывают валидность нашего показателя.

## 7. Заключение

Предложенная нами процедура определения показателя  $R_{\text{фон}}$  позволяет получать вполне разумную количественную оценку уровня сформированности произносительного навыка и может быть рекомендована к применению на практике. Как нам представляется, она достаточно проста в использовании и может представить интерес для преподавателей английского языка, занимающихся постановкой английского произношения. Ее можно рекомендовать еще в одном случае – при проведении фонетических конкурсов, где фактор субъективизма оценок иногда может мешать выявлению истинных победителей.

Разумеется, в каждом конкретном случае преподаватель может выбрать собственные тексты для чтения и свой набор квазислов, проверяющих нужные ему фонетические правила. Весьма полезным данный показатель может оказаться при проверке усвоения конкретного фонетического материала, включающего наиболее характерные фонетические ошибки русскоязычной аудитории [Шевякова, 1968; Штундер, 1981]: оглушение звонких согласных в положении перед глухими (*five pencils* [faif penslz]) и озвончение глухих согласных в положении перед звонкими (*this girl* [ðiz g3:l]); замена английского гортанного [h] русским заднеязычным согласным [x] и т.д.

Наконец, можно сделать акцент на проверку успешности расстановки словесного ударения. Здесь также важно знание определенных тенденций и правил, помогающих определять место и степень ударения в слове [Фунтова, 2010]. Все подобные задачи решаются путем подбора соответствующих квазислов, вставляемых в экспериментальный текст.



Однако необходимо соблюдать два условия.

Во-первых, обычный и экспериментальный тексты должны быть одного объема.

Во-вторых, следует определить  $t_{\text{мин}}$  для *русского* текста, который был выбран в качестве обычного. Эта величина будет зависеть от характеристик самого текста (объем, стилистические особенности и т.д.).

Сама же процедура тестирования и подсчета показателя  $R_{\text{фон}}$  в том виде, как она была описана в работе, может быть рекомендована в качестве адекватного способа оценки уровня произносительного навыка. Следует только заметить, что если ставится задача сравнить навык в двух языках, то соответствующие тексты должны быть не только равного объема, но и равной насыщенности текста квазисловами.

В заключение отметим, что использование показателя  $R_{\text{фон}}$  может быть полезным не только как способ оценки успешности процесса обучения, но и стать толчком к решению некоторых исследовательских задач. Например, представляется продуктивным более подробный анализ индивидуальных данных.

Разный уровень сформированности фонетических навыков во многом объясняется индивидуальными особенностями учащегося (в частности, тем, насколько у него развит речевой слух в его фонетической, фонологической и интонационной разновидностях [Гальскова, Гез, 2009, с. 275]). Характерной иллюстрацией этого направления исследований могут служить результаты тех наших испытуемых, которые участвовали и в русском, и в английском эксперименте.

Выделим 10 человек, имеющих наилучшие показатели  $R_{\text{фон}}$  для английского языка (в среднем для этой группы  $R_{\text{фон}} = 75,5$ ). Их средний показатель для русского языка также весьма высок – 71,9. Оба показателя значительно выше среднего уровня. А теперь сделаем то же самое для 10 испытуемых, получивших самые низкие показатели  $R_{\text{фон}}$  (среднее по группе – 45,7 для английского языка и 54,5 – для русского). Оба показателя ниже среднего. Таким образом, налицо явная корреляция показателей: лица с высоким  $R_{\text{фон}}$  для русского языка имеют высокий показатель и для английского языка.

В этой связи уместно обсудить более общую проблему *лингвистической способности*, но это потребует более весомого объема экспериментального материала. В любом случае данная проблема остается вне рамок заявленной темы настоящей работы<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Некоторые идеи по данной проблеме были высказаны в нашей работе [Василевич, Кудинова, 2020].

## Библиографический список / References

Азимов, Щукин, 1999 – Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999. [Azimov E.G., Shchukin A.N. Slovar metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov) [Dictionary of methodological terms (theory and practice of teaching languages)]. St. Petersburg, 1999.]

Василевич, Кудинова, 2020 – Василевич А.П., Кудинова И.М. Тождественны ли понятия: лингвистическая одаренность и языковая одаренность? // Иностранные языки в школе. 2020. № 2. С. 47–53. [Vasilevich A.P., Kudinova I.M. Are the concepts identical: Linguistic giftedness and language giftedness? *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2020. No. 2. Pp. 47–53. (In Rus.)]

Гальскова и др., 2017 – Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Акимова Н.В. Методика обучения иностранным языкам. Ростов-на-Д., 2017. [Galskova N.D., Vasilevich A.P., Akimova N.V. Metodika obucheniya inostrannym yazykam [Methodology for teaching foreign languages]. Rostov-on-Don, 2017.]

Гальскова, Гез, 2004 – Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М., 2004. [Galskova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika [Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methodology]. A textbook for students of linguistic universities and faculties of foreign languages of higher pedagogical educational institutions. Moscow, 2004.]

Реформатский, 1961 – Реформатский А.А. О некоторых трудностях обучения произношению // Русский язык для студентов иностранцев. М., 1961. С. 5–12. [Reformatsky A.A. Some difficulties in learning pronunciation. *Russkiy yazyk dlya studentov inostrantsev*. Moscow, 1961. Pp. 5–12. (In Rus.)]

Соловова, 2008 – Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М., 2008. [Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs [Methods of teaching foreign languages: Basic course]. Manual for students of pedagogical universities and teachers. Moscow, 2008.]

Фунтова, 2010 – Фунтова И.Л. Тенденции и основные правила, определяющие место словесного ударения в английском и русском языках // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 5 (37). С. 227–232. [Funtova I.L. Trends and basic rules that determine the place of word stress in English and Russian. *Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*. Vol. 12. No. 5(37). Pp. 227–232. (In Rus.)]

Шевякова, 1968 – Шевякова В.Е. Коррективный фонетический курс английского языка. М., 1968. [Shevyakova V.E. Korrekktivnyy foneticheskiy kurs angliyskogo yazyka [Corrective phonetic course in English]. Moscow, 1968.]

Штундер, 1981 – Штундер Я.Ч. Пути предупреждения ошибок учащихся в английском произношении. Минск, 1981. [Shtunder Ya.Ch. Puti preduprezhdeniya oshibok uchashchikhsya v angliyskom proiznoshenii [Ways to prevent learners from making mistakes in English pronunciation]. Minsk, 1981.]

Щукин, 2007 – Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. М., 2007. [Shchukin A.N. Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika [Teaching

foreign languages: Theory and practice]. A textbook for teachers and students. 3rd ed. Moscow, 2007.]

Шукин, 2008 – Шукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М., 2008. [Shchukin A.N. Lingvodidakticheskiy entsiklopedicheskiy slovar [Linguodidactic Encyclopedic Dictionary]. Moscow, 2008.]

Статья поступила в редакцию 07.08.2020

The article was received on 07.08.2020

Об авторе / About the author

**Василевич Александр Петрович** – доктор филологических наук; профессор кафедры лингводидактики, Московский государственный областной университет

**Alexander P. Vasilevich** – Dr. Phil. Hab.; Professor at the Department of Linguodidactics, Moscow Region State University

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

DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-84-93

## D. Dashkevich

Selwyn college, University of Cambridge,  
Cambridge, CB3 9DQ, United Kingdom

# Russian coronal obstruents: Pronunciations typical of speakers of other Slavic languages (Linguodidactic aspect)

This article considers some distinctive features of accents peculiar for native speakers of Slavic languages in the domain of coronal obstruent pronunciation. This study is based on recordings of several informants whose native languages are from the Slavic group which were subsequently analysed. The analysis made it possible to report on the main common errors as well as some particularities in typical mispronouncing of Russian coronal obstruents by native speakers of several Slavic languages.

**Key words:** typology of accent, Russian consonants, Slavic languages, phonetic accent, phonetic interference

FOR CITATION: Dashkevich D. Russian coronal obstruents: Pronunciations typical of speakers of other Slavic languages (Linguodidactic aspect). *Rhema*. 2020. No. 3. Pp. 84–93. DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-84-93



**Д.В. Дашкевич**

Селвин-колледж, Кембриджский университет,  
CB3 9DQ г. Кембридж, Великобритания

## Акцент носителей славянских языков в области произношения русских переднеязычных шумных согласных (лингводидактический аспект)

В статье рассматриваются особенности акцента носителей ряда славянских языков в области произношения русских переднеязычных шумных согласных. Основой настоящего исследования послужили аудиозаписи интерферирующей русской речи носителей славянских языков, их последующая расшифровка и анализ. В результате анализа были зафиксированы общие и типологические ошибки в произношении русских переднеязычных шумных согласных в речи носителей славянских языков.

**Ключевые слова:** типология, согласные звуки, славянские языки, фонетическая интерференция, акцент

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Дашкевич Д.В. Акцент носителей славянских языков в области произношения русских переднеязычных шумных согласных (лингводидактический аспект) // Рема. Rhema. 2020. № 3. С. 84–93. DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-84-93

The Russian language is among the top ten of the most used languages in the world; people seek to master the language to live, study or work in Russia, to come closer to understanding Russian culture and art, to enjoy Russian literature in the original, to watch Russian films or just to communicate in Russian. The Slavs are one of the major ethno-linguistic community in Europe. It is no accident that Slavic people are often referred to as Brother Peoples; historically they are united with common cultures, geographical locations, sometimes religion, and kindred languages. Native speakers

of Slavic languages often come to study in Russian higher school institutions, work for international companies or visit Russia as tourists.

The work reported here is aimed at analysing basic challenges that Slavic students face in the course of studying Russian pronunciation of coronal obstruents. The significance of the issue is determined by the fact that Russian is a language dominated by consonant contrasts. The domain of coronal obstruents is one of the most important in Russian phonetics: over one third of Russian consonants are within this domain. It is likely that foreign accents are most frequently heard in this segment of the Russian phonetic system.

It is known that ‘the functions of the phonetic component of the language consist in the acoustic coding of the text in the process of its synthesis (speaking) and its decoding in the process of analysis (perception)’<sup>1</sup> [Knyazev, Pozharitskaya, 2011, p. 14–15]. If “coding” (i.e. phonetic implementation of a speaker’s intention) differs from implementation habitual to a particular native language speaker then at the level of “decoding”, certain difficulties may occur when interpreting information. In other words, if a word habitual to a native speaker is uttered in some unusual way it can result in misinterpretation that may distort or disrupt communication [Azimov, Shchukin, 2009, p. 101]. In our case, such unusual coding is a phonetic accent.

Reformatsky defined phonetic accent as a consequence of ‘introducing the skills in one’s own phonological system to a foreign phonological system’ [Reformatsky, 1959, p. 155]. Usually, there are two common perspectives on a foreign accent: “external” and “internal” ones (see, e.g. [Programma, 2007]). The “external” perspective is that of listeners when they detect specific features of a foreign language speaker’s accent regardless of his or her native tongue. The “internal” attitude is the perspective of a speaker: the sum total of interconnected deviations from the system of a language being studied that result from interaction between one’s native tongue and a language being studied, i.e. phonetic interference.

The two perspectives on an accent supplement each other, which makes it possible to detect and identify phonological and non-phonological errors in the students’ speech and correct these. By phonological errors we mean mispronunciation that can cause distortion or destruction of the sense; while non-phonological errors are those which affect only the norm of pronunciation [Bryzgunova, 1963, p. 12–13; Barkhudarova, 2012, p. 58].

V.A. Vinogradov wrote that interference is localised in a speaker, when an accent exists only for a listener [Vinogradov, 1976, p. 42].

A.A. Reformatsky noted that depending on the correlation of the phonological systems of the native tongue and a foreign language, two tendencies

<sup>1</sup> The English translation of citations is made by the author of this paper.

might be seen when a learner is mastering the system of phonetic categories of the language being studied. ‘The first trend is to fit foreign properties that differ from one’s native pattern: for instance, when a smaller phonemic inventory of the native tongue is superimposed on the more extensive phonemic inventory of a foreign language’ [Reformatsky, 1959, p. 148]. E.g. native speakers of many languages including Slavic ones typically pronounce non-palatalised consonants in the position of palatalised ones; for example, \*[s]eichas ‘сейчас’, \*ve[s] ‘весь’. This happens because most languages lack a phonological opposition between palatalised / non-palatalised consonants.

The second trend becomes evident when ‘the phonemic repertoire of one’s native tongue is larger than the phonemic repertoire of a foreign language within a similar segment of the phonetic system’ [Reformatsky, 1959, p. 148]. In this case, the native speakers of the language that is rich phonemically start to single out insignificant non-phonological features within a meagre repertoire. So, native speakers of many languages including the Slavic ones may exaggerate diphthongal feature of the Russian vowel [o] in some positions: \*v<sup>[u]</sup>o]t ‘вот’.

N.S. Trubetskoy wrote that ‘listening to speech in a foreign language we analyse what we hear and automatically apply the familiar “phonological sieve” of our native tongue. Then since our “sieve” turns out to be inappropriate for the foreign language, multiple errors and misunderstandings occur. We misinterpret the sounds of the foreign language phonologically for they are griddled out through our native tongue’s “phonological sieve”’ [Trubetskoy, 1960, p. 59]. Hence, as A.A. Reformatsky indicated: our main task is not to master foreign pronunciation but to “fight” our own [Reformatsky, 1970, p. 506].

Researchers have repeatedly pointed out that the most dangerous thing is to be carried away by seeming “similarities”: these are often seductive, and they should be really avoided. ‘Just catch a likeness, – A.A. Reformatsky put it – and you would be immediately tempted to bring different things to some common basis both systematically and physically on the grounds of “the type of the sound”’ [Reformatsky, 1959, p. 145]. L.V. Shcherba noted that ‘difficulties hide not so much in the sounds for which there are no counterparts in a student’s native tongue, but rather in those for which similar sounds exist in it’ [Shcherba, 1974, p. 128].

All the above can be easily illustrated when focusing on accents peculiar to the native speakers of the Slavic languages. One might be tempted to identify ‘something similar and to accept it for the same phenomenon’ [Reformatsky, 1959, p. 145]. This results in making errors that keep recurring even in the speech of people who speak Russian at a high level.

Sometimes errors are caused by divergence in position-related patterns in the native and studied languages. Position-related patterns can imply both the existence of phonological alternations conditioned by the sound position, and limitations that particular positions impose on use of the sound [Barkhudarova, 2011, p. 40]. E.g. although in the Bulgarian language there is an opposition of consonants by palatalisation / non-palatalisation, in the Bulgarian accent quite often one detects mispronunciation of Russian palatalised consonants. This results from position-related patterns for the use of these consonants inherent of the Russian language, which differ from the patterns of use of the respective Bulgarian consonants: in Bulgarian, palatalised consonants are impossible at the absolute end of the spoken word and before other consonants [Lebedeva, 1970, p. 83], while in Russian palatalised consonants can be located in most positions in the spoken word. For instance, in the experiments to be reported, the following errors in the speech of Bulgarian native speakers were detected which resulted from this divergence in position-related patterns in the Russian and Bulgarian languages: \*ry[s] ‘рысь’, \*skvo[z]niak ‘сквозняк’, \*rado[st] ‘радость’.

To study the accents of native speakers of the Slavic languages in the domain of Russian coronal obstruent pronunciation, a linguistic experiment has been carried out; the experiment included several stages: first, the specifics of the Russian phonetic system have been analysed against the background of phonetic systems of other Slavic languages. This analysis made it possible to predict the basic challenges in mastering Russian coronal obstruents pronunciation by native speakers of the other Slavic languages. The predictions guided the design of targeted materials that consist of the words, word combinations, and sentences, which include phonetic phenomena that can be difficult for Slavic students. Then the materials were suggested to the participants whose native tongues were six Slavic languages: Bulgarian, Croatian, Polish, Czech, Ukrainian and Serbian. Altogether 17 informants took part in the experiment: 6 Bulgarian speakers, 3 Czech speakers, and two for each of the other Slavic languages listed above. The informants' reading of the materials was recorded and analysed.

The results of the analysis are shown in Table 1. The data reflect typical pronunciation errors detected in the speech of the native speakers of Slavic languages when producing Russian coronal obstruents.

The Table demonstrates that a number of difficulties which result from pronouncing Russian coronal obstruents are common for all these Slavic language native speakers. These common mispronunciations are:

- a) distinguishing between palatalised and non-palatalised consonants;
- b) pronunciation of various multicomponent and two-component consonant clusters: in particular, -сч-, -зч-, -тч-, -дч-, -чш-, -сш-, -зш-, -тч-, -дз-.



Table 1

Typical mispronunciations of Russian coronal obstruents by Slavic language speakers

Bulgarian accent	Croatian accent	Polish accent	Czech accent	Ukrainian accent	Serbian accent
<i>Opposition of consonants by palatalisation / non-palatalisation</i>					
*r[ʏ]s] 'рысь', *skvo[z]niak 'сквозняк', *rado[st] 'радость'	*[s]eichas 'сейчас', *rado[st] 'радость', *[t]ʏ, 'ты'	*ho[t] 'хоть', *chi[t] 'чуть'	*ve[s] 'весь', *[s]ʏn 'синь'	*r[ʏ]s] 'рысь'	*[s]eichas 'сейчас', *chi[t] 'чуть', *[t]ʏt 'идут'
<i>Opposition of voiced / voiceless consonants</i>					
–	*no[z] 'нож', *obe[s]:ana 'обезьяна'	*no[z] 'нож', *prole[z] 'пролез'	–	–	*no[z] 'нож'
<i>Sibilants</i>					
*[z]ʏviot 'живёт', *bol[ɛ]oi 'большой', *[t]e[ɛ]sh 'ищешь'	*[t]e[ɛ] 'ищешь', *radaj[ɪ]aia 'падающая', *sme[ɛ]no 'смешно'	–	*monta[z]or 'монтажёр', *pi[ɛ]ʏstʏi 'пушистый', *kuki[ɛ] 'кукиш'	*[ɛ]e[ɛl'] 'цель'	*re[z]et 'режет', *solny[ɛ]ko 'солнышко', *prorisi[ɪ]e[ɪ]i 'пропустивший'
<i>Affricates</i>					
*ro-neme[ts]ki 'по-немецки'	*stan[ts]ʏa 'станция', *to[ʏ]no 'точно', *[sts]ena 'цена'	*tsy[ɛ] 'пыц'	*prin[ts]ʏp 'принцип'	–	*[t]ʏi 'чья'
<i>Consonant Clusters</i>					
*uchi[t's]ia 'учитесь', *ite[ɪ]aiu 'читаю', *ol[t'ɛ]esno 'отчество'	*zago[dd]o 'за год до', *[stɛ]ʏaiu 'читаю', *[stɛ]ʏaesh 'считаешь', *[lɪ]te[ɪ]i 'лучший'	*zago[dd]o 'за год до', *[stɛ]ʏaiu 'читаю', *[stɛ]ʏaesh 'считаешь', *[lɪ]te[ɪ]i 'лучший'	*[stɛ]ʏaiu 'читаю', *[stɛ]ʏaesh 'считаю', *[lɪ]te[ɪ]i 'лучший'	*be[s]ʏarki 'без шапки'	*[ɛ]te[ɪ]aiu 'читаю', *[stɛ]ʏaesh 'считаешь', *[lɪ]te[ɪ]i 'лучший', *[lɪ]te[ɪ]i 'лучший'

It should be mentioned that common difficulties are both related to similar and different errors in various accents. For example, the opposition of consonants by palatalisation / non-palatalisation was a challenge for all informants; they demonstrated both similar and different mispronunciations in this domain.

For instance, speakers of all languages tended to pronounce non-palatalised consonants instead of palatalised ones at the end of the spoken word: \**ry*[s] ‘рысь’, \**chu*[t] ‘чуть’. Similar mispronunciations have been identified before front vowels in the speech of Bulgarian, Croatian and Serbian students: \**[s]**eichas* ‘сейчас’, \**o*[t]*ets* ‘отец’. The reverse phenomenon of inappropriate consonant palatalisation before vowels has been detected only with speakers of the Serbian, Czech and Croatian languages: \**[s']**in* ‘синь’, \**pushis*[t'i] ‘пушистый’.

Some types of mispronunciation were found to be relevant to the speakers of not all but several languages. For instance, many foreign language speakers faced difficulties when pronouncing affricates. Thus, pronunciation of the affricate [ts] seemed difficult to the native speakers whose language was Bulgarian, Croatian and Czech; pronunciation of the palatalised affricate [tɕ] seemed difficult to native speakers of Croatian and Serbian. The first group tended to palatalise the non-palatalised affricate [ts] in front of vowels and palatalised consonants as in the words *по-немецки*, *станция*, *принцип*. The latter group of speakers pronounced the palatalised affricate [tɕ] as a non-palatalised consonant: \**to*[tʃ]*no* ‘точно’, \**[tʃ]**i* ‘чьи’.

Native speakers of Croatian, Polish and Serbian faced difficulties with the positional change of voiced consonants to their voiceless counterparts in absolute final position in the spoken word, substituting voiceless consonants for voiced ones: \**no*[z] ‘нож’, \**prole*[z] ‘пролез’.

Native speakers of all languages except for Polish demonstrated a large variety of errors in pronouncing sibilants. Below, we adduce some examples of specific errors in Slavic accents:

a) native speakers of Bulgarian, Croatian and Serbian demonstrated palatalisation of sibilants in front of velar consonants: \**[ɕ]**kolnica* ‘школьница’, \**solny*[ɕ]*ko* ‘солнышко’;

b) native speakers of Bulgarian and Serbian demonstrated palatalisation of sibilants before front vowels: \**ka*[ɕ]*el* ‘кашель’, \**re*[z]*et* ‘режет’;

c) native speakers of all languages except for Polish and Ukrainian showed palatalisation of sibilants before non-front vowels: \**bol*[ɕ]*oi* ‘большой’, \**pi*[ɕ]*u* ‘пишу’;

d) native speakers of Bulgarian and Ukrainian pronounced sound combination [ɕtɕ] in place of [ɕ]: \**i*[ɕtɕ]*esh* ‘ищещь’, \**[ɕtɕel]* ‘щель’.

The Russian phonetic system poses difficulties for students of Russian who natively speak other Slavic languages. We have considered the specific difficulties posed by coronal obstruents. Some types of mispronunciation were typical for the native speakers of all presented Slavic languages (e.g., the use of consonants opposed by palatalisation / non-palatalisation in different positions), whilst others were demonstrated by the speakers of some groups of languages only (e.g., the pronunciation of sibilants).

It should be mentioned that it is fairly rare for errors in Russian coronal obstruent pronunciation to be shared by speakers of all the languages investigated. Most of the specific foreign accent features identified are typical only for a group of accents, even in the case when these accents result from interference from closely related languages.

The Russian pronunciation errors produced by native speakers of other Slavic languages are caused by different factors. Based on the classification of errors according to their origin suggested by E.L. Barkhudarova [Barkhudarova, 2012], all errors identified in the course of this research can be divided into two basic categories:

1) errors caused by difference in the phonemic repertoire of the native tongue and the language being studied: the 'truly system-defined errors' [Barkhudarova, 2012, p. 61]. E.g., due to absence of palatalised consonants in their native tongue, many foreign students including Slavic students pronounce \**ho*[t] for both positions: *хоть* and *хот* or *ход*;

2) errors of 'position-related' origin that result from either mis-acquisition of phonetic position-related patterns of the language being studied, or from transferring the phonetic position-related patterns of the native language to the language being studied [Barkhudarova, 2012, p. 61]. Pronouncing voiced consonants instead of voiceless ones at the end of a spoken word can be considered among errors of this type, and these have been identified in this study in the speech of the native speakers of the Croatian, Polish and Serbian languages.

Working with errors of position-related origin with foreign students in Russian phonetic classes could be of special importance and challenge since 'position-related patterns are easy to acquire while mastering a native tongue, but they are extremely difficult while studying a foreign language owing to the instinctive nature of perception and acquisition of these' [Barkhudarova, 2012, p. 67]. Moreover, position-related accent is usually the most stable and can be detected even in the speech of people whose command of a foreign language is at a very high level; after all 'native speakers of any tongue ... transfer their phonetic patterns to the language being studied and do not perceive phonetic patterns of the studied language' [Barkhudarova, 2012, p. 68]. Hence the tasks of the analysis and elimination of 'position-related' errors

in the speech of Russian-speaking foreigners of all levels are relevant and important. This particularly applies to the elimination of phonetic accents in the speech of the students whose native tongues are Slavic, e.g. errors related to substituting voiceless consonants for voiced ones at the end of the spoken word, the palatalisation of consonants in particular positions, and others.

So, the analysis carried out here demonstrates that the speech of Slavic students of Russian exhibits interference resulting both from common difficulties typical for all students whose native tongues are Slavic, and from challenges specific to the native speakers of particular Slavic languages. These shared and specific difficulties cause errors in the Russian speech of Slavs; these errors may be either similar or different for various accents.

The theoretical value of the research carried out here has practical implications for developing a typology of foreign accents in Russian speech. In addition, the findings may be specifically useful in the creation of courses in Russian phonetics for the native speakers of Slavic languages.

#### Библиографический список / References

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

Barkhudarova, 2011 – Barkhudarova E.L. Paradigmatics and syntagmatics of sound units in the context of teaching Russian pronunciation. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya*. 2011. No. 4. Pp. 39–50. (In Rus.)

Barkhudarova, 2012 – Barkhudarova E.L. Methodological problems in analyzing foreign accents in Russian speech. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya*. 2012. No. 6. Pp. 57–70. (In Rus.)

Bryzgunova, 1963 – Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М., 1963. [Bryzgunova E.A. *Prakticheskaya fonetika i intonatsiya russkogo yazyka* [Practical phonetics and intonation of the Russian language]. Moscow, 1963.]

Knyazev, Pozharitskaya, 2011 – Князев С.В., Пожарицкая С.К. Современный русский литературный язык. Фонетика, орфоэпия, графика и орфография. М., 2011. [Knyazev S.V., Pozharitskaya S.K. *Sovremenniy russkii literaturnyi yazyk. Fonetika, orfoepiya, grafika i orfografiya* [Modern Russian standard language. Phonetics, orthoepy, graphics and orthography]. Moscow, 2011.]

Lebedeva, 1970 – Lebedeva Yu.G. Pronunciation features of Bulgarian speakers in Russian. *Russkii yazyk za rubezhom*. 1970. No. 3 (15). Pp. 82–85. (In Rus.)

Programma, 2007 – Minimum program for the candidate exam in the specialty “Theory and methods of teaching and upbringing (Russian as a foreign language)”. *Russkii yazyk i ego istoriya: Programmy kafedry russkogo yazyka dlya studentov filologicheskikh fakul'tetov gos. un-tov*. A.V. Velichko, O.A. Artemova, I.P. Slesareva et al. (eds.). Moscow, 2007. Pp. 292–298. (In Rus.)

Reformatsky, 1959 – Reformatsky A.A. Teaching pronunciation and phonology. *Filologicheskie nauki*. 1959. No. 2. Pp. 145–156. (In Rus.)

Reformatsky, 1970 – Reformatsky A.A. Phonology in the service of learning the pronunciation of a foreign language. *Reformatsky A.A. Iz istorii otechestvennoi fonologii: Ocherk; Khrestomatiya*. Moscow, 1970. Pp. 506–515. (In Rus.)

Shcherba, 1974 – Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. М., 1974. [Shcherba L.V. Prepodavanie inostrannykh yazykov v srednei shkole: Obshchie voprosy metodiki [Language teaching at school: General questions of methodology]. Moscow, 1974.]

Trubetskoy, 1960 – Трубецкой Н.С. Основы фонологии. М., 1960. [Trubetskoy N.S. Osnovy fonologii [Principles of Phonology]. Moscow, 1960.]

Vinogradov, 1976 – Виноградов В.А. Лингвистические аспекты обучения языку. Вып. 2: К проблеме иностранного акцента в фонетике. М., 1976. [Vinogradov V.A. Lingvisticheskie aspekty obucheniya yazyku. Vypusk 2: K probleme inostrannogo aktsenta v fonetike [Linguistic aspects of language teaching. Issue 2: To the problem of foreign accent in phonetics]. Moscow, 1976.]

Статья поступила в редакцию 06.07.2020

The article was received on 06.07.2020

Об авторе / About the author

**Дашкевич Дарья Владиславовна** – приглашенный специалист по русскому языку Селвин-колледжа, сотрудник факультета современных и средневековых языков и лингвистики, Кембриджский университет, Великобритания

**Daria V. Dashkevich** – Russian Visiting Scholar at Selwyn college, Faculty of Modern and Medieval Languages and Linguistics, University of Cambridge, UK

E-mail: dada-sha@yandex.ru

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

# Rhema. Рема

2020.3

Сайт журнала: [rhema-journal.com](http://rhema-journal.com)

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

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

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

Подписано в печать 29.09.2020 г.  
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».  
Объем 5,875 п. л. Тираж 1000 экз.