

Systèmes linguistiques et textes en contraste

Études de linguistique slavo-romane

Éditeurs

Olga Inkova, Małgorzata Nowakowska, Sebastiano Scarpel

Recenzenci:

Denis Apothéloz, Rosanna Benacchio, Ingeborga Beszterda, Christine Bracquenier, Nadezhda Buntman, Patrick Dendale, François Esvan, Francesca Fici, Wanda Fijałkowska, Artur Gałkowski, Lucyna Gebert, Laurent Gosselin, Roman Govorukho, Iørn Korzen, Irina Kuznetsova, Katarzyna Kwapisz-Osadnik, Bronisława Ligara, Emilio Manzotti, Fabrice Marsac, Iva Novakova, Vitaly Nuriev, Jan Radimsky

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2020

Na okładce wykorzystano fotografię instalacji pt. „Między” Stanisława Drózdza (Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie MOCAK)

Redakcja i korekta: zespół

Łamanie: Jadwiga Czyżowska-Maślak

ISSN 2450-7865

ISBN 978-83-8084-506-0

e-ISBN 978-83-8084-507-7

DOI 10.24917/9788380845060

Wydawnictwo Naukowe UP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./faks: 12-662-63-83, tel.: 12-662-67-56

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:

<http://www.wydawnictwoup.pl>

Druk i oprawa Zespół Poligraficzny WN UP

Table des matières

Introduction	7
Un ricordo tutto personale di Elena Padučeva	16
Première partie	
Sémantique et pragmatique des formes verbales	19
Petya Asenova, Zlatka Guentchéva	
Futur et modalité : approche comparée dans le domaine romano-slave	21
Francesca Biagini	
Il periodo ipotetico all'indicativo: tempo e aspetto in italiano e in russo ...	46
Ewa Ciszewska-Jankowska	
À propos des équivalents polonais du verbe <i>pouvoir</i>	66
Valentina Noseda	
La concorrenza degli aspetti in russo: particolarità semantiche e possibile resa in italiano	85
Małgorzata Nowakowska	
Note sur le passé imperfectif factuel en polonais et ses correspondants français	103
Sebastiano Scarpel	
L'uso del trapassato prossimo nella traduzione di <i>Heban</i> di Ryszard Kapuściński	125
Joanna Górnikiewicz	
L'infinitif prédicatif interrogatif en français et en polonais	141
Deuxième partie	
Sémantique et pragmatique des adjectifs	163
Alina Kreisberg	
Il morfema dell'approssimazione. Il suffisso <i>-awy</i> in polacco con qualche riferimento ai suoi presunti corrispondenti romanzi	165
Marina di Filippo	
Cromonimi e indeterminatezza. Uno studio contrastivo russo-italiano ...	177

Olga Artyushkina	
Les reduplications adjectivales en russe en comparaison avec le français.	
Нам купили синий-синий, презеленый красный шар	193

Troisième partie

<i>Structure du texte : marqueurs discursifs, connecteurs, perspective fonctionnelle</i>	211
--	-----

Petra Macurová	
Sull'uso degli aggettivi dimostrativi in ceco (<i>ten</i>) e in italiano (<i>quello</i>) nei contesti di anafora associativa	213

Valentina Benigni	
Da intensificatore assoluto a segnale discorsivo: il caso di <i>assolutamente</i> e dei suoi equivalenti in russo	230

Anna Bonola	
<i>Allora</i> e i suoi equivalenti in russo: analisi contrastiva in un corpus parallelo italiano-russo	251

Варвара Амеличева	
Грамматикализация лексических единиц <i>лучше</i> и <i>скорее</i> на материале русско-французской надкорпусной базы данных	270

Ирина Кобозева	
Конструкционные коннекторы контактного предшествования в русском и французском языках в зеркале переводов	289

Наталья Попкова	
<i>Только</i> в функции коннектора : семантика и проблемы перевода на французский язык	310

Ольга Инькова	
Показатели отношения сопутствования в русском языке и их итальянские эквиваленты	330

Nataliya Stoyanova	
Дискурсивные элементы в русской речи итальянцев: некоторые закономерности усвоения	357

Eva Klímová	
L'ordine delle parole in interazione con gli altri fattori della struttura informativa: la frase italiana e quella ceca	375

Nataliya Stoyanova
Università degli studi di Milano

Дискурсивные элементы в русской речи итальянцев: некоторые закономерности усвоения

DOI 1024917/9788380845060.18

To study the usage and the acquisition of discourse elements in Russian L2 by Italian students, an oral educational corpus was assembled – a replica of the experiment presented on the website www.spokencorpora.ru with which our data were compared. It was shown that, unlike logical connectives, for which there seems to be no order of acquisition, for discourse elements, this order is obviously present, correlating with the year of study and the level of language proficiency. This difference confirms that the acquisition of discourse elements, in contrast to the logic connectives occurs spontaneously even in classroom teaching. Moreover, the order of acquisition of discourse elements in Russian L2 was compared with Italian L2 data in terms of functional types and this revealed a strong match.

1. Дискурсивные слова в интеръязыке¹

Использование дискурсивных элементов – во многом автоматический навык и отвечает как за установление и поддержание речевого контакта с собеседником (контактоустанавливающие частицы, переспросы, ослышки, и т.п.), так и за регуляцию сопряженности процессов мышления и речепорождения говорящего. Когда на мышление требуется больше времени, чем на говорение, образуются паузы, заполняемые хезитативами (*э, ну*); при трудности в выборе подходящей номинации говорящий может пригласить слушающего к совместному поиску нужного слова (*это как его*); кроме того, с помощью дискурсивных элементов говорящий может сигнализировать неполное соответствие сказанного задуманному (*вроде, как бы, типа, так скажем*), исправить себя сам (*не*), или в корне поменять способ выражения своей мысли, посылая слушающему сигнал, что он отменяет

¹ Мы будем использовать термин «интеръязык» как кальку с англ. *interlanguage* (Selinker 1972), или итал. *interlingua* (Giacalone Ramat 2003; Chini 2005), которыми обозначаются промежуточные варианты усваиваемого языка.

сказанное раньше и начинает всё сначала (*короче, в общем*). Тогда как сознательное использование дискурсивных единиц чаще всего ориентирует слушающего в речевом намерении говорящего, в структуре высказывания и порядке изложения (*во-первых, и т.д., для начала, кроме того, наконец*).

О том, как изучающие язык распознают и используют дискурсивные слова, мы знаем довольно мало (хотя существуют отдельные работы, например, Andorno 2007; Kutrueva 2015), не только потому что изучение усвоения языка – относительно новая дисциплина, но и в связи с тем, что в большинстве случаев исследования проводятся на письменном материале (Сопног 2008 и др.). Между тем использование дискурсивных элементов на письме и в устной речи кардинально отличается (Chafe 1994), в частности потому, что в этих двух модусах они выполняют различные функции. В устной речи дискурсивные слова необходимы как слушающему, так и самому говорящему для структурирования каждого высказывания и общения в целом. В письменной же речи функции дискурсивных слов, обеспечивающие взаимодействие двух одновременных процессов – мышления и говорения – оказываются не востребуемыми, и использование дискурсивных слов сосредотачивается на потребностях адресата, создавая структуру дискурса, позволяющую ориентироваться в тексте. Таким образом, исследования, выполненные на письменном материале, помогают понять функционирование дискурсивных слов в интеръязыке лишь отчасти. Кроме того, для того чтобы описать особенности использования дискурсивных слов в языке не-носителей, нужно иметь представление о том, как эти элементы используются носителями, что является отдельной большой областью современных исследований (Asinovskij et al. 2010; Riechakajnen 2010; Kokoškina 2011; Podlesskaja, Starodubceva 2013; Bogdanova-Beglarjan, Kutrueva 2013; Bogdanova-Beglarjan 2013, 2014, 2015; Viktorova 2014; Karasik 2016). Только благодаря развитию этих исследований стала возможной наша попытка наведения мостов над описанной выше лакуной и постановка задачи текущего исследования.

Представленная в этой статье работа – вторая стадия большего проекта, на предыдущем этапе которого было описано *распознавание* дискурсивных слов в спонтанной речи носителей русского языка иностранными студентами с различной языковой компетенцией (Stoyanova 2020). Было показано, что даже на высоких уровнях владения языком, достигнутых в условиях аудиторного обучения, распознается всего приблизительно треть (29,3%) дискурсивных слов, которые используют носители русского языка в ситуациях спонтанного говорения, несмотря на то, что распознавание

остальной части устного дискурса может достигать 80%. Таким образом, можно заключить, что в пассивной компетенции изучающих русский как иностранный существует разрыв между синтаксически структурированными элементами и дискурсивными словами. Настоящий же этап исследования посвящен изучению становления активной компетенции в РКИ.

В устной речи работают одновременно два кажущихся противоречивыми принципа. Принцип экономии вовлекает все языковые уровни: фонетический, лексический и синтаксический и позволяет редуцировать элементы, восстанавливаемые из контекста, или использовать редуцированные формы частотных лексических единиц (*ща* вм. 'сейчас', *грит* вм. 'говорит', *чек* вм. 'человек') (Riechakajnen 2010: 83). Принцип же избыточности работает в основном на уровне текста и дискурса, где «обнаруживаются явления диаметрально противоположного толка: абсолютно неэкономное расширение, приращение звуковой формы без всякого приращения смысла [...] что объясняется, в частности, тем, что говорящий вынужден в условиях временного дефицита решать сразу две задачи – обдумывать речь и собственно говорить» (Bogdanova-Beglarjan 2013: 126). В связи с этим вербализуется сам процесс порождения речи и вводятся дополнительные, синтаксически не связанные и часто десемантизированные элементы, сигнализирующие поиск слова, хезитацию, самокоррекцию и проч. Оба эти принципа порождают трудности для изучающих русский язык как иностранный, потому что ни частотные редуцированные формы, ни типичные дискурсивные элементы обычно не попадают в программу обучения – это происходит как из-за представления о том, что нужно преподавать языковую норму (которая однако расходится с реальным узусом), так и по причине малой изученности этой темы. В следующем параграфе мы схематично представим основные типы дискурсивных элементов, выделяемые на материале текстов, порожденных носителями языка, для того чтобы опереться на эту типологию при анализе нашего материала.

2. Типы дискурсивных элементов

На сегодняшний день не существует единообразного способа описания дискурсивных элементов или общепринятой терминологии в этой области. Есть классическая работа А. Н. Баранова, В. А. Плунгяна и Е. В. Рахилиной (Baranov et al. 1993) не потерявшая своей ценности, но ориентированная всё же в основном на письменную речь – причина, по которой мы решили

опереться на типологию дискурсивных элементов, разработанную на материале устного корпуса «Один речевой день», и используемую многими исследователями устной русской речи (Asinovskij et al. 2010; Riechakajnen 2010; Kokoškina 2011; Bogdanova-Beglarjan, Kutruева 2013; Bogdanova-Beglarjan 2013, 2014, 2015; Viktorova 2014). В порядке прогрессивной десемантизации выделяются,

- во-первых, собственно дискурсивы, подразделяющиеся на:

- актуализаторы (*просто; прям; вот; вообще; такой, что; да?*);
- дискурсивы с фатической функцией (*знаешь, понимаешь, слушай, представляешь, говорю, короче (говоря) и т.п.*);
- сигналы неточности номинации (*как бы, скажем так, так сказать, это самое, как бы, что ли*);
- сигналы перестройки высказывания (*этот, ну, как его, вот, там*); сигналы начала (*ну, вот, значит*) или конца (*вот, ну и вот*) высказывания;

- во-вторых, вербальные хезитативы, в частности сигналы поиска нужного слова (*ну, вот; это; это самое; там; значит*);

- в-третьих, рефлексивы, представляющие собой мета-дискурсивную реакцию говорящего на собственные речевые действия (*да, нет*);

- в-четвертых, растягивающие хезитативы (*эм, и, он*) и слова-паразиты, являющиеся полностью десемантизированными, тавтологически используемыми элементами (*типа, грю, так сказать, как бы*).

3. Описание эксперимента

Итак, для исследования того, как изучающие РКИ используют и усваивают дискурсивные элементы, мы повторили эксперимент, описанный на сайте www.spokencorpora.ru, с итальянскими университетскими студентами РКИ разных этапов обучения. В результате мы собрали устный учебный корпус², легко сопоставимый с устным корпусом рассказов носителей русского языка, который представлен на сайте под названием «Истории о подарках и катании на лыжах»: в нём содержится 40 рассказов (20 рассказов и 20 пересказов), составленных по картинкам русскоязычными университетскими студентами. Наш же корпус состоит из 82 рассказов русскоговорящих

2 При работе с устным корпусом мы опирались на работы Cameron (2001), Bazzanella (1994), Podlesskaja, Kibrik (2009).

итальянцев из Миланского католического университета, описавших тот же набор картинок³. От каждого участника эксперимента было получено по два рассказа: «История о подарках» и «История о катании на лыжах».

В корпус вошли:

- 20 рассказов студентов 2 года обучения (бакалавриат),
- 20 рассказов студентов 3 года обучения (бакалавриат),
- 20 рассказов студентов 4 года обучения (магистратура),
- 18 рассказов студентов 5 года обучения (магистратура),
- 4 рассказа итальянцев, владеющих русским на уровне С2 (группа «Профи»⁴).

Сопоставление этих двух корпусов сосредоточилось на анализе употребления дискурсивных элементов. Для каждого рассказа был составлен список использованных дискурсивов с указанием их дискурсивных функций.

В корпусе были зарегистрированы следующие дискурсивные элементы:

- растягивающие хезитативы (*эм, он, и, но, а*);
 - вербальные хезитативы (*ну, вот, это, там, так, значит*);
 - сигналы начала/завершения (*ну вот, хорошо / и (это) всё*);
 - сигналы неточности номинации и поиска слова (*мне кажется, не знаю, как сказать, я не помню слова!*);
 - положительные рефлексивы (*да, окей*);
 - отрицательные рефлексивы (*не знаю*);
 - актуализаторы (*конечно, просто, как раз, вообще, совсем*);
 - предположения-паразиты (*может быть, наверное, думаю*);
 - дискурсивы с фатической функцией (*вы знаете, к сожалению, да?*)
- и некоторые другие, встретившиеся в корпусе в пренебрежительно малом количестве.

³ В оригинальной версии участники эксперимента дважды рассказывали каждую историю – непосредственно глядя на картинки, и несколько минут спустя по памяти. Мы ограничились первой частью эксперимента, потому что считаем, что отличия, связанные с использованием разных типов памяти, нерелевантны для задачи нашего исследования.

⁴ Эта группа слишком мала для статистического анализа и была включена в рассмотрение исключительно в эвристических целях.

А также следующие логические связки:

- последовательность (*сначала, потом, после, тогда, когда, снова, опять, ещё раз, в конце, наконец*);
 - причинность (*потому что, из-за, поэтому, поскольку, таким образом, так, несмотря на*);
 - существование (*это X, есть X*)
- и некоторые другие, зарегистрированные в единичных случаях.

Дискурсивные элементы и логические связки вели себя в текстах по-разному, поэтому мы приняли решение анализировать эти данные отдельно.

4. Техника анализа результатов

Для анализа порядка усвоения мы пользовались техникой, обычно применяемой как в работах по усвоению второго языка (Larsen-Freeman, Long 1991; Perdue 1993; Ellis 2000; Dimroth 2002; Giacalone Ramat 2003; VanPatten, Williams 2008; Chini 2003, 2010), так и в связанных с ними типологических работах (Eckman 1984; Givón 1984; Gass, Ard 1984), а именно техникой треугольника. Если существует такой интеръязык, в котором присутствует как элемент А, так и элемент В, при этом существует такой интеръязык, в котором элемент А присутствует, а элемент В отсутствует, кроме того существует такой интеръязык, в котором отсутствуют как элемент А, так и элемент В, но при этом не существует такого интеръязыка, в котором отсутствовал бы элемент А, а элемент В присутствовал бы, то мы будем считать, что элемент А усваивается раньше, чем элемент В. Согласно этому правилу в Таблице 1, приведенной ниже, можно установить следующий порядок усвоения: $A > B > C$.

Таб. 1 – Техника треугольника для установления порядка усвоения элементов А, В, С.

	элемент А	элемент В	элемент С
интеръязык 1	-	-	-
интеръязык 2	+	-	-
интеръязык 3	+	+	-
интеръязык 4	+	+	+

Эта техника тесно связана с двумя гипотезами: во-первых, с так называемой «Structural Conformity Hypothesis» (Eckman 1984), заключающейся в том, что интеръязыки являются языками в полной мере, в том смысле, что они удовлетворяют типологическим языковым универсалиям⁵; а во-вторых, с «Markedness Differential Hypothesis» (Eckman 1977), которая состоит в том, что скорость усвоения некоторой структуры зависит от ее типологической маркированности: более маркированные структуры усваиваются позже. Таким образом, порядок появления языковых элементов и структур при усвоении языка, вероятно, связан с универсальным устройством человеческого языка, которое отражается в языковой типологии.

Проверка этих гипотез при спонтанном усвоении языка обычно даёт хорошие результаты, результаты аудиторно-усвоенных интеръязыков тоже чаще всего подтверждают, что порядок появления новых элементов и структур зависит от порядка преподавания лишь отчасти, и что усвоение всё же следует «естественному» порядку, однако результаты зачастую оказываются более размытыми. Следовательно, в случаях, когда для некоторого языкового явления треугольник порядка усвоения наблюдается отчетливо, вероятнее всего речь идёт именно о спонтанном усвоении.

5. Усвоение дискурсивных элементов и логических связей

Для каждого рассказа, вошедшего в корпус, был выделен набор использованных дискурсивных единиц, классифицированных на основании выполняемой функции. Например, *вот* может быть растягивающим хезитативом, может служить сигналом начала говорения или сигналом завершения; в этом случае слово *вот* будет учитываться в трех разных функциях. Индивидуальные наборы дискурсивов были сопоставлены между собой, и для каждой единицы было подсчитано, в какое число наборов она вошла. Самые частотные дискурсивы (растягивающие хезитативы и сигналы начала высказывания) встретились в 60 / 72 рассказах, дискурсивы средней частотности (хезитативы, сигналы завершения, мены стратегии, рефлексивы и дискурсивы с фатической функцией) в 11 / 25 рассказах, а редкие дискурсивы (вербальные хезитативы и актуализаторы) встретились не больше, чем в 7 рассказах.

Мы составили таблицу, упорядочив по горизонтали дискурсивы в порядке уменьшения количества рассказов, в которых они встретились,

⁵ The universal generalizations that hold for primary languages hold also for interlanguages» (Eckman 2008: 102).

а по вертикали – сами рассказы по увеличению лет обучения русскому говорящих (пласты между горизонтальными линиями), и внутри каждого года – в алфавитном порядке по имени. Таким образом, мы могли ожидать увидеть как произвольное распределение элементов, так и какую-то закономерность.

Мы приводим таблицу 2 на правах рисунка – для того, чтобы показать закономерность распределения, пришлось уменьшить таблицу, и отдельные слова в ней стали нечитаемы, но это не мешает увидеть, что дискурсивные элементы появляются в речи говорящих не в хаотическом порядке. На втором году бакалавриата мы видим наиболее частотные дискурсивы, на третьем году добавляются дискурсивы средней частотности, а у студентов магистратуры первого года наблюдаются практически все зафиксированные нами дискурсивы. Интересно отметить, что на втором году магистратуры и в группе «Профи» дискурсивные слова используются реже в процентном соотношении, видимо, в частности потому, что, когда достигается уровень свободного владения языком, потребность говорящего в хезитативах уменьшается. Итак, согласно рассмотренной выше технике треугольника можно считать, что наши данные подтверждают тезис о том, что дискурсивные слова усваиваются спонтанно, и более того, существует естественный порядок их усвоения.

Используя ту же технику, мы построили аналогичную таблицу для логических связей: распределили их по горизонтали по убыванию количества рассказов, в которых они встретились, а по вертикали – по годам обучения говорящих, в алфавитном порядке внутри каждого. Ниже в Таблице 3 приводим полученный результат.

Таблица 3 также приводится лишь в качестве иллюстрации, и мы можем увидеть, что для логических связей не наблюдается какой-либо закономерности, связанной с уровнем владения русским языком: распределение хаотично. Это подтверждает особое положение дискурсивных элементов среди речевых единиц, которое мы наблюдали уже на первом этапе нашего исследования, посвященном распознаванию дискурсивов.

Таб. 3 – Распределение логических связей в рассказах говорящих с ростом уровня владения русским языком

COUNT	47	39	33	33	27	21	16	15	8	6	6	2
	(последова тельность)	следствие	актуализа торы	(последова тельность) после/ тогда/когда	(причина) потому что /из-за	(последова тельность)	(последова тельность)	следствие	подч. предл	актуали заторы сейчас/ вдруг	(последова тельность)	несмотря на
	потом	потому	есть/это	когда	потому что	конец	повтор	поскольку	где	сейчас/ вдруг	начало	
L2 Anna	потом											
L2 Anna	потом											
L2 Chiara	потом	потому										
L2 Chiara	потом	потому										
L2 Clara	потом	потому		когда								
L2 Clara	потом	потому		когда		наконец						
L2 Elena	потом		есть	после	потому что							
L2 Elena	потом	потому	это		потому что	в конце						
L2 Federica	потом			после				снова				
L2 Federica	потом	потому	это									
L2 Martina	потом		это									
L2 Martina	потом		это									
L2 Monica	потом		есть		потому что			снова		сейчас		
L2 Monica	потом		есть									
L3 Alessandro	потом	потому	это	после	потому что			ещё раз	где			несмотря на
L3 Alessandra	потом	потому	это		потому что				где			
L3 Alessia	потом	потому										
L3 Alessia	потом	потому										
L3 Andrea	потом							опять		сейчас		
L3 Andrea	потом								тогда			
L3 Benedetti	потом			когда		наконец		ещё раз	поскольку			
L3 Benedetti	потом		это	когда								
L3 Edoardo	потом			после	потому что				так			
L3 Edoardo	потом	потому		тогда					таким образом			
L3 Edoardo	потом	потому		тогда					таким образом			
L3 Elisabetta	потом			когда				второй раз				впервые
L3 Elisabetta	потом			когда								
L3 Federica	потом			после	из-за	наконец			где			
L3 Federica	потом	потому		когда	потому что	в конце						
L3 Federica	потом	потому	есть								сначала	
L3 Giulia	потом	потому										
L3 Giulia	потом	потому				наконец						
L3 Ilaria	потом	потому		после					как			
L3 Ilaria	потом	потому		когда								
L3 Marta	потом			когда								
L3 Marta	потом											
L3 Michela	потом				потому что			снова				
L3 Michela	потом		это		потому что			в конце				
L3 Noemi	потом											
L3 Noemi	потом	потому	есть			наконец						сначала
L3 Vittoria	потом		есть		потому что							
L3 Vittoria	потом		есть									
LM1 Adriana	потом	потому	есть		потому что					сейчас		
LM1 Adriana	потом	потому	есть									
LM1 Anna	потом		есть		потому что	в конце	концов	поскольку				
LM1 Anna	потом	потому	есть		потому что	в конце	концов					
LM1 Beatrice	потом	потому		когда		в конце	концов					перед того как он будет
LM1 Beatrice	потом	потому	есть	когда	потому что							
LM1 Elisa	потом		это									
LM1 Elisa	потом	потому	есть		потому что							
LM1 Federica	потом	потому				в конце	концов					
LM1 Federica	потом	потому			потому что	в конце	концов					
LM1 Francesca	потом		есть		потому что	наконец	ещё					
LM1 Francesca	потом	потому	есть	тогда					где			
LM1 Ginevra	потом							опять				
LM1 Ginevra	потом											
LM1 Luca	потом	потому		после того, как			снова		откуда			
LM1 Luca	потом			когда				так				
LM1 Michela	потом		есть	когда				опять				
LM1 Michela	потом	потому	есть						поскольку			
LM1 Sara	потом		это		потому что			ещё раз				
LM1 Sara	потом	потому	есть	когда	потому что				поскольку			
LM2 Chiara	потом	потому				в конце						
LM2 Chiara	потом	потому										
LM2 Costanza	потом	потому										
LM2 Costanza	потом	потому										
LM2 Elena	потом	потому		когда	потому что							
LM2 Elena	потом		это	после	потому что							
LM2 Erica	потом		есть	после этого	потому что			опять			сначала	
LM2 Erica	потом		есть		потому что						сейчас	
LM2 Maddalena	потом			когда								
LM2 Maddalena	потом	потому	есть			в конце	концов	так	где			
LM2 Marta	потом			после этого				опять	получается			
LM2 Marta	потом		есть									
LM2 Miriam	потом	потому		когда	потому что	в конце	концов	так как				
LM2 Miriam	потом	потому		тогда		в конце	концов					
LM2 Sara	потом			тогда				снова				
LM2 Sara	потом			когда	потому что				где			
LM2 Valeria	потом	потому										
LM2 Valeria	потом	потому	было					ещё раз	где			
Prof1 A				после		в конце	концов					
Prof1 A					потому что	в конце	концов			вдруг	сначала	
Prof1 M	потом											несмотря на
Prof1 M		потому										

6. Порядок усвоения дискурсивных элементов

Рассмотрим подробнее, в каком именно порядке усваиваются дискурсивы. В Таблице 4 мы видим ситуацию второго и третьего годов бакалавриата.

Таб. 4 – Частотность дискурсивных элементов в рассказах студентов бакалавриата

L2		L3	
100%	хезитативы	95%	хезитативы
95%	хезитативы	90%	хезитативы
70%	сигнал начала	80%	сигнал начала
70%	хезитативы	65%	хезитативы
20%	хезитативы	45%	сигнал завершения
10%	сигнал завершения	45%	(предположение)
10%	(предположение)	25%	хезитативы
10%	рефлексив	25%	поиск слова
5%	неточность номинации	20%	(предположение)
5%	актуализаторы	15%	неточность номинации
		10%	(предположение)
		10%	рефлексив
		5%	хезитативы
		5%	рефлексив
		5%	хезитативы
		5%	актуализаторы
		5%	хезитативы

Верхние 4 строчки самых распространенных дискурсивов переходят с первого на второй год без изменения, следующие 3 строчки меняются между собой местами, сохраняя общую позицию, а восьмая и девятая строчки присутствуют на втором году, опускаясь в позиции и пропуская «новые» дискурсивы. В целом же основное различие заключается в расширении арсенала дискурсивных элементов. В Таблице 4 мы обозначили черным цветом самые ранние дискурсивы, зафиксированные уже на втором году бакалавриата, а темно-серым – те, что появились на третьем году.

В Таблице 5 представлено использование дискурсивов студентами магистратуры.

К маркировке, предложенной в Таблице 4, мы добавили светло-серый цвет для более поздних дискурсивов, появившихся на четвертом году обучения, и белый для тех, что появились на еще более высоком уровне. Интересно отметить, что для каждого уровня владения языком «новые» дискурсивы не вытесняют старые, а встраиваются в конце, среди менее употребительных, вплетаясь в усвоенные на предыдущем уровне, но не ранее.

Таким образом, дискурсивы усваиваются в следующем порядке: на втором году мы видим в основном растягивающие хезитативы, сигналы начала/завершения рассказа, неточности номинации и положительный

Таб. 5 – Частотность дискурсивных элементов в рассказах студентов магистратуры

LM1		LM2	
100%	сигнал начала	78%	хезитативы
95%	хезитативы	67%	сигнал начала
85%	хезитативы	61%	хезитативы
65%	хезитативы	56%	хезитативы
55%	неточность номинации	44%	хезитативы
45%	хезитативы	33%	хезитативы
40%	хезитативы	33%	неточность номинации
40%	хезитативы	33%	(предположение)
35%	сигнал завершения	22%	(предположение)
35%	поиск слова	22%	поиск слова
35%	рефлексив	22%	(предположение)
35%	рефлексив	17%	сигнал завершения
30%	(предположение)	17%	рефлексив
20%	(предположение)	17%	фатическая функция
15%	фатическая функция	11%	хезитативы
15%	актуализаторы	6%	рефлексив
15%	хезитативы	6%	хезитативы
10%	(предположение)	6%	актуализаторы
10%	актуализаторы	6%	актуализаторы
10%	актуализаторы	6%	актуализаторы
10%	актуализаторы	6%	актуализаторы
5%	хезитативы	6%	хезитативы
5%	хезитативы	6%	хезитативы

рефлексив; на третьем – усваиваются первые вербальные хезитативы и актуализаторы; на четвертом – добавляются дискурсивы с фатической функцией и расширяется набор вербальных хезитативов и актуализаторов; на пятом – происходит дальнейшее пополнение арсенала актуализаторов. Данных по группе «Профи» недостаточно для построения достоверной гипотезы, но даже при первичном анализе очевидно, что происходит полная перестройка использования хезитативов: общее число хезитативов снижается, растягивающие хезитативы сдают первые позиции, увеличивается использование дискурсивов с фатической функцией, при этом общий фокус использования дискурсивов перемещается с говорящего на слушающего.

7. Сравнение с использованием дискурсивов в русском как родном

Для того чтобы вписать наши данные по усвоению дискурсивов в контекст реального узуса, мы проанализировали рассказы носителей русского языка, представленные в корпусе «Истории о подарках и катании на лыжах» на сайте www.spokencorpora.ru, и получили следующее распределение дискурсивных элементов по индивидуальным наборам:

80% носителей использовали дискурсивы с фатической функцией (*вот, конечно же, всё-таки*);

55% использовали растягивающие хезитативы;
45% использовали сигналы неуверенности и предположения (*похоже, как оказалось, видимо, видать*);
30% пользуются хезитативом *ну*;
25% хезитативом *там*;
20% хезитативом *вот*;
25% обозначали неточность номинации (*где-то, какой-то, всякий*).

Значительно меньшее число говорящих используют такие дискурсивные единицы как:

- актуализаторы (*пряма, вдруг, аж, кстати, тут, такой, один*);
- хезитативы так, значит, растягивающее *он, но, и*;
- обозначения последовательности (*потом, после чего, далее*);
- следствия (*в результате*), *в конечном итоге, в конце*;
- предположения (*наверное*);

и такие сигналы как *всё, там, как-то, как раз, хоть, не знаю, в общем, чего-то там, по-моему, неожиданно, короче, конечно же*.

Благодаря этим данным мы видим, что перестройка, наблюдаемая в группе «Профи» приближает использование дискурсивных элементов к обычному для носителей языка узусу.

8. Сравнение с усвоением дискурсивов в итальянском как втором

Мы посчитали интересным также сравнить результаты нашего исследования с данными усвоения дискурсивных единиц в изучающими итальянский язык как иностранный. Для этого мы воспользовались уже существующим исследованием Невены Цекович (Seković 2014), в котором она наблюдала, как итальянские дискурсивные элементы усваиваются носителями хорватского языка: наборы дискурсивных единиц были соотнесены с уровнями владения иностранным языком согласно Общеввропейской системе уровней (CEFR) и проанализированы с точки зрения выполняемых прагматических функций, что делает результаты Цекович сравнимыми с выявленным нами порядком усвоения (von Stutterheim, Klein 1987). В Таблице 6, мы свели данные этого исследования, сохранив авторские относительные единицы измерения:

Таб. 6 – Дискурсивные элементы и логические связки в итальянском как иностранном

		A2	B1	B2	C1
растягивающие хезитативы	eeh	110	370	130	245
растягивающие хезитативы	ehm	15	90	42	90
неточность номинации	non (lo) so	1	20	18	15
положительный рефлексив	sì	1	15	17	15
логические связки	per esempio	3	4	5	20
сигнал начала	E / ah		6	10	
хезитатив / мена стратегии	cioè			14	15
логические связки	(e) quindi			15	14
актуализаторы	comunque			8	
логические связки	(e) allora			3	10
поиск слова	diciam o				13
логические связки	(e) anche				13

Логические связки Цекович анализировала совместно с дискурсивами. Как и в наших данных, в итальянском как иностранном первыми усваиваются растягивающие хезитативы, сигналы неточности номинации и положительный рефлексив; позже появляются сигналы начала речи, вербальные хезитативы и актуализаторы. Сигналы начала говорения в нашем эксперименте были зарегистрированы с самого начала, а у Цекович только во вторую очередь, однако это различие может быть связано с типом задач, выполняемых говорящими. В общем же наблюдается поразительное сходство порядка усвоения функциональных классов дискурсивных единиц при изучении русского и итальянского языков. В дальнейшем мы планируем углубить сравнительное изучение дискурсивных потребностей иноязычных говорящих на различных этапах усвоения языка, которые, вероятно, и являются причиной наблюдаемого сходства.

9. Преподавание дискурсивных элементов

Результаты нашего исследования позволяют сделать вывод, что усвоение дискурсивных элементов действительно происходит спонтанно, этот навык полностью остаётся за рамками обучения РКИ. Как уже говорилось выше, во многом такая ситуация сложилась потому, что относительно дискурсивных элементов существует предрассудок, что они загрязняют речь, и как следствие не учитывается их реальная роль в коммуникации. Некоторые успешные техники преподавания иностранных языков включают имплицитное обучение дискурсивным единицам (Salmon 2008; Andringa,

Rebuschat 2015). Для создания же дидактических приложений, эксплицитно обучающих использованию условно-речевых единиц, существует ещё ряд препятствий: недостаточные на сегодняшний день знания о том, как они работают в русском как родном, и о том, как именно, с помощью каких механизмов, они усваиваются, пассивно и активно, в РКИ.

Тем не менее гипотеза о порядке «естественного» усвоения дискурсивов, возникшая у нас на основе представленного в этой статье небольшого эксперимента, может быть полезной в преподавании РКИ: она позволяет предлагать изучающим язык дискурсивные элементы в определенной последовательности и тренировать их навык выражения сопряженности процессов мышления и говорения на иностранном языке. В частности, можно попытаться ускорить переход от растягивающих хезитативов к вербальным, и далее к актуализаторам, позволяющим легко удерживать внимание собеседника, и наконец к элементам с фатической функцией, оттачивая коммуникативную компетенцию студентов.

10. Заключение

В настоящей работе на устном экспериментальном материале русской речи итальянских университетских студентов РКИ было проанализировано использование дискурсивных единиц и логических связей на разных уровнях владения языком. Данные показали, что если для логических связей не наблюдается какого-либо порядка усвоения, для дискурсивных единиц этот порядок очевидно присутствует, коррелируя с годом обучения и уровнем владения языком, и это свидетельствует в пользу спонтанного усвоения дискурсивных элементов. Этот результат означает, что в исследованном нами случае процесс обучения РКИ никаким образом не затронул дискурсивные элементы, навык использования которых является важной составляющей устной языковой компетенции. Сложившаяся ситуация во многом связана с тем, что функционирование устной речи изучено недостаточно, и работа над этим аспектом, как представляется, может перевести преподавание РКИ на новый уровень.

Сопоставление индивидуальных наборов дискурсивных элементов носителей языка и иноязычных студентов РКИ выявило, что на начальных и средних этапах развития интеръязыка сходство практически отсутствует и начинает появляться только на этапе свободного владения языком. Сравнение же функциональных классов дискурсивных элементов в русском и итальянском как иностранных показало практически полное совпадение

эволюции этих наборов в интеръязыках, что открывает перспективы для дальнейшего исследования.

Библиография

- Andorno C. (2007). *Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi (sì, no, così)*. In: *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative*. Perugia: Guerra, p. 95–122.
- Andringa S., Rebuschat P. (2015). New directions in the study of implicit and explicit learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 37, p. 185–196.
- Asinovskij A. et al. [Асиновский А. С., Богданова Н. В., Степанова С. Б., Шерстинова Т. Ю., Маркасова Е. В., Супрунова А. В.] (2010). Звуковой корпус русского языка «Один речевой день»: пути пополнения и первые результаты исследования. In: *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии (Диалог)*, 9 (16), p. 41–47.
- Baranov A. et al. [Баранов А. Н., Плунгян В. А., Рахилина Е. В.] (1993) *Путеводитель по дискурсивным словам русского языка*. Москва: Помовский и партнеры.
- Bazzanella C. (1994). *Le facce del parlare: un approccio pragmatico all'italiano parlato*. Scandicci: La nuova Italia.
- Bogdanova-Beglarjan N. [Богданова-Бегларян Н. В.] (2013). Кто ищет – всегда ли найдет? (о поисковой функции вербальных хезитативов в русской спонтанной речи). In: *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии (Диалог)*, 12 (19), p. 125–136.
- Bogdanova-Beglarjan N. [Богданова-Бегларян Н. В.] (2014). Прагматемы в устной повседневной речи: определение понятия и общая типология. *Вестник пермского университета*, 3 (27), p. 7–20.
- Bogdanova-Beglarjan N. [Богданова-Бегларян Н. В.] (2015). Рефлексив в системе дискурсивных единиц русской устной речи. *Мир русского слова*, 3, p. 11–17.
- Bogdanova-Beglarjan N., Kutruева N. [Богданова-Бегларян Н. В., Кутруева Н. Г.] (2013). Об одном из вербальных хезитативов русской устной речи: как его (ее, их) в различных функциональных разновидностях. *Вестник пермского университета*, 4 (24), p. 7–18.
- Cameron D. (2001). *Working with spoken discourse*. London: Sage.
- Ceković N., I (2014). Segnali discorsivi nell'interlingua degli studenti universitari di italiano L2. *Italica Belgradensia*, 2, p. 93–110.
- Chafe W. L. (1994). *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: University of Chicago Press.

- Chini M. (2003). Aspetti della competenza testuale di apprendenti tedescofoni avanzati di italiano L2: scelte grammaticali e organizzazione dell'informazione. *Parallela 10: Sguardi reciproci. Vicende linguistiche e culturali dell'area italoфона e germanoфона*. Udine: Forum, p. 221–246.
- Chini M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Chini M. (ed) (2010). *Topic, Struttura dell'informazione e acquisizione linguistica*. Milano: FrancoAngeli.
- Connor U. (2008). Mapping Multidimensional Aspects of Research. Reaching to Intercultural Rhetoric. In: U. Connor, E. Nagelhout, W. V. Rozycki (eds), *Contrastive Rhetoric. Reaching to Intercultural Rhetoric*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 299–315.
- Dimroth C. (2002). Topics, Assertions, and Additive Words: How L2 Learners Get From Information Structure to Target-language Syntax. *Linguistics* 40 (4) [380], p. 891–923.
- Eckman F. R. (1977). Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. In *Language Learning*, 27, p. 315–330.
- Eckman F. R. (1984). Universals, Typologies and Interlanguage. In: W. E. Rutherford (ed), *Language Universals and Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 79–105.
- Eckman F. R. (2008). Typological Markedness and Second Language Phonology. In: J. G. Hansen Edwards, M. L. Zampini (eds), *Phonology and Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 95–115.
- Ellis R. (2000). Developmental patterns: order and sequence. In: Ellis R., *The Study of Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press, p. 73–117.
- Gass S., Ard J. (1984). Second Language Acquisition and the Ontology of Language Universals. In: W. E. Rutherford (ed), *Language Universals and Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 33–68.
- Giacalone Ramat A. (ed) (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Bari: Carocci editore.
- Givón T. (1984). Universals of Discourse Structure and Second Language Acquisition. In: W. E. Rutherford (ed), *Language Universals and Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 109–136.
- Karasik V. [Карасик В. И.] (2016). Дискурсивные слова как эмблемы личности. *Экология языка и коммуникативная практика*, 1, p. 26–34.
- Kokoškina I. [Кокошкина И. В.] (2011). Десемантизированные элементы дискурса: функционирование, классификация, факторы употребления, автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Саратов.

- Kutruева N. [Кутруева Н. Г.] (2015). О восприятии некоторых русских вербальных хезитативов носителями других языков. *Вестник пермского университета*, 2(30), p. 34–43.
- Larsen-Freeman D., Long M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Perdue C. (1993). *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*, vol. I: *Field methods*, vol. II: *The results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Podlesskaja V., Kibrik A. [Подлеская В. И., Кибрик А. А.] (2009). *Рассказы о свидениях: Корпусное исследование устного русского дискурса*. Москва: Языки славянских культур.
- Podlesskaja V., Starodubceva A. [Подлеская В. И., Стародубцева А. В.] (2013). О грамматике средств выражения нечеткой номинации в живой речи. *Вопросы языкознания*, 3, p. 25–41.
- Riechakajnen E. [Риехакайнен Е. И.] (2010). *Взаимодействие контекстной предсказуемости и частотности в процессе восприятия спонтанной речи (на материале русского языка)*, автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Санкт-Петербург.
- Salmon L. (2008). Parte seconda. In: Salmon L., Mariani M., *Bilinguismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue*. Milano: FrancoAngeli, p. 75–186.
- Selinker L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, p. 209–241.
- Stoyanova N. (2020). L'evoluzione della comprensione del parlato spontaneo russo negli studenti italiani: alcuni dati. *Nuova Secondaria Ricerca*, 5, p. 25–39.
- VanPatten B., Williams J. (eds) (2008). *Theories in Second Language Acquisition*. New York/London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Viktorova E. [Викторова Е. Ю.] (2014). Прагматическая полифункциональность дискурсивных слов. *Вестник Воронежского Государственного Университета*, 2, p. 18–22.
- von Stutterheim C., Klein W. (1987). A Concept-Oriented Approach to Second Language Studies. In: C. W. Pfaff (ed), *First and Second Language Acquisition Processes*. Cambridge: Newbury House, p. 191–205.