Научно-издательский центр
ОТКРЫТОЕ ЗНАНИЕ
РИНЦ УДК ББК ГОСТ ISBN ISSN DOI SCOPUS COPYRIGHT

**Сборник научных трудов
по материалам II Международной
научно-практической конференции**

Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных и русского языков

**30 января
2018 г.**

Москва

SciPress.ru

УДК 81
ББК 81

Н 74

Главный редактор: Плесканюк Т.Н.
Технический редактор: Жаворонкова А.Д.

Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных и русского языков: сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции 30 января 2018. Москва: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2018. 84 с.

ISBN 978-5-00008-581-3

В сборнике научных статей рассматриваются современные вопросы науки, образования и практики применения результатов научных исследований по материалам II Международной научно-практической конференции «Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных и русского языков» (30 января 2018 г.).

Сборник предназначен для широкого круга читателей, интересующихся научными исследованиями и разработками, научных и педагогических работников, докторантов, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все статьи, включенные в сборник, прошли научное рецензирование и представлены в авторской редакции. Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а так же за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов.

Информация об опубликованных статьях предоставлена в систему Российского индекса научного цитирования – РИНЦ по договору № 1844-08/2016К от 15.08.2016.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте научно-издательского центра «Открытое знание» http://www.scipress.ru

Данный сборник распространяется по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0)

ISBN 978-5-00008-581-3

УДК 81
ББК 81

© Научно-издательский центр «Открытое знание», 2018

© Коллектив авторов, 2018

© Редактор Плесканюк Т.Н., 2018

ОРГАНИЗАТОРЫ КОНФЕРЕНЦИИ

Научно-издательский центр «Открытое знание», г. Нижний Новгород

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМИТЕТ

Председатель:

Плесканюк Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры Иноязычной профессиональной коммуникации Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Мининский университет), г.Н.Новгород

Члены организационного комитета:

Акимова Эльвира Николаевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарёва, г.Саранск

Бёртон Барбара – доктор наук, Директор международного отдела Колледжа центрального Иллинойса, г. Ист-Пеория, Иллинойс, США

Бойцова Инта Валентиновна – кандидат педагогических наук, магистр МБА, преподаватель кафедры культуры и психологии предпринимательства Института экономики и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г.Н.Новгород

Жампейсова Жанар Муратбековна – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики, регионоведения и переводческого дела Казахской головной архитектурно-строительной академии, г. Алматы, Казахстан

Кондрашкина Антонина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры культорологии ФАиД Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, г.Н.Новгород

Маркова Татьяна Дамировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры стилистики русского языка и культуры речи Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, г.Н.Новгород

Регнер Сесиль – Вице-президент Общественного колледжа Роксбери, Массачусетс, США

Рогова Галина Ивановна – кандидат социологических наук, начальник отдела договорно-правовой работы факультета «Высшая школа государственного управления» Нижегородского института управления, филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС), г. Н.Новгород

Сергиенко Елена Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры восточных и европейских языков, директор ресурсного центра итальянского языка Нижегородского государственного лингвистического университета им Н.А. Добролюбова, г.Н.Новгород

Сметанина Ольга Михайловна – доктор культорологии, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и профессионального лингвообразования Нижегородского института управления, филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г.Н.Новгород

Твердохлеб Ольга Геннадьевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и методики преподавания русского языка Оренбургского государственного педагогического университета, г.Оренбург

Фирсова Анна Михайловна – доктор педагогических наук, кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры словесности и культурологии ГБО ДПО «Нижегородский институт развития образования», лауреат премии правительства Российской федерации в области образования, г.Н.Новгород

ОГЛАВЛЕНИЕ

Алексеенко Д.Н. Проблема использования художественных текстов при обучении иностранному языку 5

Белявцева И.В. Аутентичный профориентированный видеофильм как средство совершенствования коммуникативных умений в техническом вузе 8

Захарова М.Б. Уроки говорения на русском языке как иностранном в аспекте применения приёма провокации 16

Идрисова Ж.М. Обучение говорению в аспекте преподавания русского языка как иностранного 20

Исаева И.Э. Интерес и поэтапное обучение русскому языку в высшей школе по специальности государственное и муниципальное управление 29

Kozhevnikova L.P., Repina T.Yu. Prepositional constructions of space and location in teaching Russian to English-speakers 37

Кукшинова Е.Н. О способах гендерной самоидентификации в самоидентифицирующих высказываниях 46

Муратова С.В. Функциональный потенциал дефиса в современном немецком языке 52

Папоян К.О Фольклорно-мифологическая лексика в поэзии М.И. Цветаевой 57

Чиронов С.В. Наречная модификация вопроса в японском языке 64

УДК 372.881.1

Алексеенко Д.Н. Проблема использования художественных текстов при обучении иностранному языку

Алексеенко Денис Николаевич
к.пед.н.,доцент кафедры французского языка
Санкт-Петербургский Государственный
Университет, г. Санкт-Петербург

Using of literary texts teaching the foreign languages

Alekseenko Denis Nikolaevich
PhD, associate professor of department
of French language
Saint-Petersburg State University,
Russia, Saint-Petersburg

Аннотация. В статье рассматривается целесообразность использования аутентичных художественных текстов при обучении иностранному языку с точки зрения отечественных и зарубежных методистов.
Ключевые слова: методика преподавания иностранного языка, художественный текст, зарубежные методисты

Abstract. In the article is considered the expediency of use of authentic literary texts when teaching the foreign languages from the point of view of national and foreign methodologists.
Keywords: methodology of foreign language, literary text, foreign educatores

При обучении иностранному языку преподаватели находятся в постоянном поиске дидактических средств, которые могли бы помочь учащимся при изучении ИЯ. Одним из таких средств является использование литературных или художественных текстов как одного из компонентов занятий по ИЯ.

Исторически, литературный текст играл фундаментальную роль при обучении ИЯ, так как он считался образцом для подражания в процессе обучения ИЯ. Позже, и как следствие методологической эволюции, использование художественных текстов перестало формировать содержание обучения, и выступало лишь в роли дидактического средства.

Литература составляет часть культуры и истории страны изучаемого языка и, следовательно, должна быть использована на занятиях по ИЯ. Однако

мы не должны воспринимать литературу в широком смысле, а брать литературный текст лишь как образец живого языка.

В последнее время многие преподаватели ИЯ придают особое значение полезности и эффективности использования литературного текста при изучении ИЯ, который используется для развития лексических и грамматических навыков, а также выступает в качестве дидактического средства для стимулирования учебной активности учащихся.

Например, отечественные методисты видят следующие достоинства использования художественных текстов при обучении ИЯ:

1. Чтение художественной литературы позволяет отойти от стандартизированных учебных текстов и познакомить учащихся с современным «живым» языком. [5, с. 231]

2. Работа над художественным текстом позволяет развивать лексические и грамматические языковые навыки, стимулирует речевую деятельность. [1, 2, 5]

3. Чтение художественного произведения охватывает лингвострановедческий аспект – дает информацию о социальном, культурном, устройстве иноязычного общества. [5]

4. Чтение художественного текста формирует навыки самостоятельной работы – перерабатывать смысловую информацию, систематизировать и анализировать прочитанное, работать со словарем. [3, 4].

5. Художественная литература является средством формирования вторичной языковой личности, которая «подразумевает способность человека общаться на иностранном языке, активно взаимодействовать с представителями иных культур, представлять свою культуру на международном уровне» [5, с. 232]

Мнение зарубежных авторов во многом перекликается с мнением отечественных исследователей.

Они также отмечают положительные стороны использования литературных текстов, например, Byram и Fleming [6, с. 58]; Byram и Hammer,

2001 [7, с. 32] и др., выделяют такие их преимущества как знакомство с культурой, т.к. литературные произведения отражают язык в его историческом, общественном и культурном контексте. Литературный текст не только позволяет устанавливать взаимосвязь с языком и культурой, но и кроме того, помогает практиковать язык, погружаясь одновременно в его культуру и историю.

Авторы Sitman и Lerner [9, с.31] утверждают, что обучение иностранным языкам через литературу в языковых целях является, прежде всего, интерактивным процессом коммуникации между учащимся, автором, текстом и преподавателем как посредником, что может способствовать развитию языка и также вести к культурной аппроксимации.

Другое достоинство состоит в том, что литературные тексты - реальный материал, в котором язык используется во всех его лингвистических проявлениях, а следовательно, представляет собой большое разнообразие языковых средств.

По мнению Pedraza [8, с. 61], учащиеся могут встретиться с живым языком либо при коммуникации в среде носителей языка, либо при чтении литературных текстов. Лингвистические трудности, которые могут возникать при чтении аутентичных текстов, могут быть преодолены подбором подходящего текста, соответствующего уровню обучения. Наконец, художественные тексты это превосходное средство, позволяющее познакомить учащегося с литературой страны изучаемого языка.

Подводя итог вышесказанному, можно сказать, что несмотря на продолжающиеся дискуссии по поводу целесообразности данного вида деятельности, отечественные и зарубежные методисты наблюдают положительное влияние использования художественного текста на занятиях по иностранному языку.

Библиографический список

1. Одинцова Ю. В, Методическая характеристика понятия иноязычного самостоятельного профессионально ориентированного чтения. // Известия

Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Вып. 36, том 13, 2007. С. 220-223.
2. Перлова И. В. Мотивация самостоятельной работы в процессе иноязычного чтения. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. №1 (31) 2014, часть 2. С. 153-156.
3. Пирогова О. Е. Чтение художественной литературы как средство формирования языковой личности. // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2014. №1. С. 231-235.
4. Перлова И. В. Мотивация самостоятельной работы в процессе иноязычного чтения. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. №1 (31) 2014, часть 2. С. 153-156.
5. Пирогова О. Е. Чтение художественной литературы как средство формирования языковой личности. // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2014. №1. С. 231-235.
6. Byram, M. y Fleming, M. Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid, 2001.
7. Byram, M. y Hammer, M. Perspectivas interculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ideas a partir del teatro y la etnografía. Madrid, 2001.
8. Pedraza Jiménez, F. B. «La literatura en la clase de español para extranjeros». Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha, 1998: 59–66.
9. Sitman, R. y Lerner, I. «Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extrajera». Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Madrid, Sgel, 1999: 227–233.

УДК 378.6

Белявцева И.В. Аутентичный профориентированный видеофильм как средство совершенствования коммуникативных умений в техническом вузе

Белявцева Ирина Вячеславовна
канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков
Ростовский государственный университет путей сообщения
РФ, г. Воронеж

Authentic profession-oriented video film as a means of improving communication skills in a technical institution of higher education

Belyavtseva Irina Vyacheslavovna
PhD in Philology, Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Rostov State Transport University
Russia, Voronezh

Аннотация. Предметом исследования настоящей статьи является использование аутентичного профессионально ориентированного видеофильма в

процессе обучения немецкому языку в техническом вузе. Рассматривается целесообразность применения видеофильма как средства повышения уровня профессиональной языковой коммуникации студентов. Предлагается методика работы с аутентичным видеофильмом и типология заданий и упражнений для каждого этапа.

Ключевые слова: иностранный язык в техническом вузе, профессионально ориентированное языковое обучение, аутентичный видеофильм

Abstract. The subject of research in the given article is the usage of authentic profession-oriented video film in the process of teaching German in a technical institution of higher education. The expediency of using a video film as a means of improving professional language communication level of students is considered in the article. The author offers some methods for working with the authentic video film and a typology of tasks and exercises at each stage of training.

Keywords: foreign language in a technical institution of higher education, profession-oriented language teaching, authentic video film

Неотъемлемым компонентом образования современного специалиста любой отрасли, в том числе и железнодорожной, является высокий уровень владения иностранным языком. Чтобы быть востребованным на рынке труда, выпускник вуза должен не только иметь обширные и глубокие знания по своей специальности, но и уметь осуществить иноязычную коммуникацию в устной или письменной форме в процессе профессионального и делового межличностного общения. Поэтому в настоящее время обучение иностранному языку в профильных вузах носит коммуникативно ориентированный и профессионально направленный характер.

Для успешного формирования иноязычной коммуникативной компетенции необходимо использование аутентичных материалов различных видов. Традиционно обучение иностранному языку в техническом вузе было направлено на чтение, понимание и перевод специальных текстов [1,с.263-265]. Сейчас, когда акцент переместился на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы, возникла необходимость применять другие аутентичные материалы, создающие атмосферу реальной языковой профориентированной коммуникации. Особое внимание, на наш взгляд, заслуживают аутентичные профориентированные фильмы.

Неоценимую помощь при подборе видеоматериала в настоящее время оказывают ресурсы сети Интернет, предоставляющие новейшую информацию

в самых различных областях на разных языках. Их можно продуктивно использовать для удовлетворения образовательных и профессиональных интересов студентов. Примером такого ресурса для обучения немецкому языка может послужить сайт: http://www.br.de/fernsehen/ard-alpha/sendungen/ich-machs/index.html. Данный сайт содержит цикл мини-фильмов, презентирующих наиболее востребованные профессии в Германии (более 300), в том числе специальности железнодорожной направленности, а потому эти фильмы представляют актуальность для студентов, обучающихся по соответствующим направлениям в области железнодорожного транспорта. В доступной форме в них демонстрируются сущность той или иной профессии и её развитие, условия труда на конкретном рабочем месте и размер заработной платы, особенности профессионального обучения и возможности карьерного роста. Кроме того, можно познакомиться со спецификой иноязычного общения в определённой социальной среде. Удобство работы с данными фильмами обеспечивает то, что они значительно меньше художественных, документальных или учебных (продолжительность их составляет 13-17 минут), в то же время обладают законченным сюжетом. С точки зрения языкового наполнения представленные видеоматериалы являются посильными для понимания, так как темп речи не такой высокий, как в новостных программах. Кроме того, с содержанием фильма можно познакомиться с помощью скриптов (напечатанного текста). При этом используются различные каналы поступления информации (слуховые и зрительные), что, как известно, положительно влияет на восприятие иноязычной речи.

Организация обучения с помощью видеофильма предусматривает последовательное формирование коммуникативных навыков, начиная с первичного употребления языковых явлений и заканчивая ситуативными упражнениями творческого и дискуссионного характера. Этот процесс традиционно осуществляется в три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный, последемонстрационный [2,с.161]. У каждого этапа свои цели и соответственно своя типология упражнений.

Преддемонстрационный этап имеет цель подготовить студентов к просмотру, настроить на восприятие и понимание содержания видеоматериала. Для этого преподаватель во время краткого вступительного слова осуществляет ввод в проблематику фильма, привлекая имеющийся опыт обучаемых, связанный с темой фильма. На данном этапе предполагается также снять возможные языковые трудности, обеспечив тем самым адекватное понимание содержания фильма.

Задания, используемые на данном этапе:

1) задания на антиципацию

-работа с заголовком фильма

-работа с ключевыми слова по теме

-введение в тему с помощью заставки к фильму

2) задания на активизацию имеющихся знаний ранее изученного лексического и грамматического материала

- подбор антонимов, синонимов к словам

- подбор к существительному несколько глаголов или прилагательных

- анализ структуры предложения, характерной для литературного языка

3) задания на преодоление возможных языковых трудностей

- семантизация новых слов (особое внимание уделяется терминам, профессиональным фразеологизмам)

- анализ топонимов, антропонимов

- работа над произношением, ударением, интонацией через имитацию речи носителей языка

- работа над узнаванием синтаксических конструкций, характерных для разговорной речи

4) задания на предвосхищение содержания текста

- вопросы по содержанию

- вопросы с вариантами ответов

Примеры упражнений

1. Опираясь на заголовок, высказать предположения о содержании

фильма.

2. Исходя из заголовка, написать 7 ключевых слов, которые, на ваш взгляд, можно встретить в фильме.

3. После просмотра одного из эпизодов фильма из предложенных для анализа слов, относящихся к железнодорожной терминологии, выбрать те, которые встречаются (или не встречаются) в эпизоде.

4. Во время просмотра части фильма попросить записать слова, которые относятся к определенной теме (например, к теме «Железная дорога», «Мосты и тоннели»).

5. Записать все прилагательные, которые употреблялись в эпизоде фильма с существительным «дорога».

6. Используя скрипты, прочитать наиболее трудные в звуковом предъявлении лексические единицы, словосочетания или предложения из фильма (особенно это касается сложных слов: die Schienenfahrzeuge, die Betriebswirtausbildungen и др.).

7. Выбрать для просмотра такой эпизод, в котором само действие, обстановка, ситуация помогают понять содержание. Просмотреть эпизод без звука и предложить угадать содержание реплик.

На демонстрационном этапе идет работа над содержанием. Цель этапа - формирование навыков аудирования, развитие профессиональной и социокультурной компетенций студентов.

Задания, используемые на данном этапе:

1) задания, направленные на развитие рецептивных умений, то есть задания на восприятие, понимание и запоминание информации

-продуктивные задания (отбор информации с определенной целью, анализ, доказательство, выделение существенного, главного)

- работа над планом фильма

- вопросно-ответная работа

2) задания, направленные на развитие навыков говорения

- описание ситуаций, героев, предметов

-передача содержания фильма на иностранном (или родном) языке

3) задания, направленные на развитие профессионально коммуникативной компетенции

- описание ситуаций, событий, связанных с будущей профессией

- анализ речевого поведения в профессионально ориентированном общении

-сравнительный анализ (установление профессиональных различий)

-тренировка в употреблении фразеологических единиц с профессионально ориентированными компонентами семантики

4) задания, направленные на развитие социокультурной компетенции

-интерпретация явлений, ситуаций, поведения людей с точки зрения культурных особенностей страны изучаемого языка

-установление межкультурных различий

На демонстрационном этапе студентам обычно предоставляется возможность просматривать видеофильм дважды: во время первого просмотра, сплошного, без остановок и пауз, они должны понять общее содержание фильма; второй просмотр ориентирован на детальное понимание, для чего практикуется демонстрация фильма с остановками.

Примеры упражнений для первого просмотра

1. Определить количество смысловых частей.

2. Предложить готовый план и дать задание запомнить как можно больше информации по каждому пункту плана.

3. Предложить план, в котором пункты размещены в произвольном порядке. Расположить пункты плана в соответствии с логикой развития событий фильма.

Примеры упражнений для второго просмотра

1. Закончите предложение. Завершите предложения, используя различные варианты пропусков (в начале, середине или конце предложения).

2. Дать скрипты отдельных монологов или диалогов видеофильма с пропущенными словами, словосочетаниями, фразами, которые нужно вставить

в процессе вторичного просмотра фильма.

3. Отыскать информацию о.. (скоростях современных поездов, о зарплате машинистов высокоскоростных поездов).

4. Определить корректность высказываний (правильно/неправильно).

5. Написать план фильма.

6. Просмотр фильма с индивидуальной установкой: один студент запоминает информацию об особенностях обучения железнодорожным специальностям в Германии, другой следит за информацией об организации движения поездов в Германии, третий – о подвижном составе.

7. Нажатием кнопки «пауза» остановить картинку на экране. Нужно описать подробно, что студенты видят на картинке.

Цель последемонстрационного этапа: используя фильм как опору, стимулировать развитие языковых навыков устной и письменной речи при решении коммуникативных и содержательных задач.

Задания, используемые на данном этапе:

-продуцирование текста (пересказ, описание, аннотация)

-письменный перевод

-кросс-культурные сопоставления

-составление рассказа (монолога) по аналогии

-диспутивные задания (ведения дискуссии, аргументация, комментирование)

-инициативные задания (ролевая игра, решение ситуационных задач)

-проектные задания (доклад, сообщение по тематике)

Примеры упражнений

1. Опираясь на сюжет фильма, подготовить монологическое высказывание на аналогичную тему (например, рассказ о профессии машиниста в России).

2. Составить диалог (например, взять интервью у героя фильма).

3. Используя эпизод из фильма, создать похожие ситуации общения (например, в фильме есть эпизод, показывающий, как на занятиях происходит

общение студентов и преподавателей в железнодорожном колледже Германии; на этой основе подготовить сценку об учебе в российском железнодорожном колледже).

4. Составить резюме для устройства на работу в вагоноремонтном заводе.

5. Предложить студентам решить экстралингвистические задачи проблемного характера (например, обсудить современные методы укладки путей или особенности эксплуатации новейших высокоскоростных поездов).

6. Создать проект (например, по темам: «Перспективы развития высокоскоростных железнодорожных магистралей в Германии и России»; «Изменится ли экосистема под влиянием железнодорожного транспорта»).

7. Создать ситуационную задачу и предложить студентам её решить (Возникли отклонения от нормальных показаний контрольных приборов. Опишите ваши действия как дежурного по станции).

Таким образом, аутентичные видеофильмы являются неотъемлемым средством обучения иностранному языку, которое позволяет повысить уровень профессионально ориентированной иноязычной коммуникации студентов технического вуза.

Библиографический список

1. Молодых-Нагаева Е.Г., Нордман И.Б. Особенности обучения чтению текстов по специальности на иностранном языке в техническом вузе// Теория и практика общественного развития.- 2015.- № 22.- с.263-265.
2. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения языку с использованием новых информационно-коммуникативных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов.- Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010.-182с.

УДК 811.161.1

Захарова М.Б. Уроки говорения на русском языке как иностранном в аспекте применения приёма провокации

Захарова Марина Борисовна
Магистрант кафедры преподавания русского языка
как родного и иностранного
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова
РФ, г. Нижний Новгород

Russian as a foreign language speaking lessons in aspect of applicaion of method of provocation

Zakharova Marina Borisovna
Graduate student of the department of Russian language teaching
both native and foreign
Nizhny Novgorod State Linguistic University
Russia, Nizhny Novgorod

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме преподавания РКИ в аспекте применения метода провокации на уроках говорения. Автор утверждает важность формирования или дальнейшего развития навыков общения у иностранных студентов и допускает эффективность применения провокации во время ведения дискуссии на уроках говорения, благодаря чему запускается механизм речевого сопротивления. Автор отмечает, что провокативный компонент создаёт почву для возможной оживлённой дискуссии, помогающей иностранным студентам включиться в активный диалог. Также автор приводит примеры провокативных тезисов, использованных на уроках РКИ, и отмечает ряд возможных сложностей, связанных с осуществлением самой провокации на уроке говорения в группе китайских студентов.

Ключевые слова: РКИ, коммуникация, механизм провокации, говорение, мотивация.

Abstract. This article is devoted to the problem of teaching Russian as a foreign language in the aspect of application of method of provocation in speaking lessons. The author states that it's crucial to form and further develop speaking skills of foreign students. The author also admits the possible effectiveness of using the provocative method during conducting a discussion in speaking lessons. Thus, the mechanism of verbal resistance starts to operate. The author points out that due to it a teacher can lead a heated and lively debate that helps foreign students to get into an active discussion. In the second part of the article the author illustrates extracts from Russian as a foreign language speaking lessons with the usage of the method of provocation and describes some pitfalls connected with the implementation of provocation.

Keywords: Russian as a foreign language, communication, mechanism of provocation, speaking, motivation.

Стремление к общению часто является ведущим мотивом, побуждающим

человека к совместной практической деятельности с другими людьми, невозможной без говорения. Являясь относительно самостоятельным видом речевой деятельности, говорение требует обязательного специального и целенаправленного обучения ему в рамках освоения изучаемого языка. В процессе обучения говорению на уроках РКИ важно формировать или далее развивать навыки общения у иностранных студентов. Если при этом имеет место проблема осознания необходимости освоения практических навыков говорения, то целесообразным оказывается использование механизмов провокации. В свою очередь сказанное определяет важное положение: обучать говорению, не обучая общению, не создавая на уроках условий активного, живого речевого общения, нельзя. Условием создания благоприятной речевой ситуации является некая неожиданность, когда преподаватель РКИ прибегает к провокации, озвучивая нетривиальное, а иногда даже скандальное, мнение по тому или иному вопросу. Провокация запускает механизм несогласия, речевого сопротивления, благодаря чему становится возможной оживлённая дискуссия, помогающая участникам – иностранным студентам – включиться в активный и заинтересованный диалог. Иностранный учащийся стремится высказать свою позицию или согласиться с провокационным утверждением, обменяться своими идеями, убеждениями с другими участниками учебного процесса [3, с. 283].

В основе коммуникативной мотивации лежат потребности двух видов: а) потребность в общении как таковая, свойственная человеку как существу социальному, б) конкретность в совершении данного речевого поступка, потребность «вмешаться» в данную речевую ситуацию (именно в этом случае полезной бывает провокация). Потребность первого вида нередко бывает фоном для потребности второго вида; потребность второго вида – это ситуативная мотивация, уровень которой в решающей степени определяется тем, как обучает учитель РКИ, как он создает речевые ситуации, какой использует материал, приемы и т.п. [1, с. 76].

Мотив студента к выходу в речь на уроке РКИ может быть осознанным и спонтанным, но этот мотив всегда связан с общением, поэтому, чтобы

способствовать более быстрому и эффективному обучению, преподаватель РКИ может использовать механизмы явной или скрытой провокации.

Автор данной статьи неоднократно использовал провокативные приёмы на уроках практики русской речи в группе китайских учащихся, приехавших для изучения русского языка в НГЛУ осенью 2017 года. Степень владения русским языком в группе соответствовала требованиям сертификационного уровня В 1. В качестве провокационных тезисов на уроках использовались утверждения: «Алкоголь необходим для здоровья», «Сон – вредная привычка современного человека», «Китай и Россия – не друзья», «Любовь допускает измену», «Китайцы – агрессивный народ» и другие. Надо отметить, что китайским учащимся не сразу удалось осознать своё право высказывать собственное мнение: слишком сильно влияние традиционного в Китае авторитета учителя. Однако, справившись с неуверенностью, студенты начали либо вежливо опровергать преподавателя, вербализующего слишком нестандартное отношение к той или иной проблеме, либо охотно соглашаться с тем, что и сами считали правильным, но не могли в открытую в этом признаться. В любом случае цель оказывалась достигнутой – студенты, забывая о страхе сделать ошибку или сказать что-либо некорректное, включались в живую дискуссию на изучаемом иностранном (русском) языке.

Структура урока-провокации выглядела обычно вполне стандартно и состояла из нескольких блоков.

Вначале преподаватель дважды читает высказывание (или небольшой текст), которое содержит некое провокативное утверждение и должно запустить механизм дискуссии. Например: *«Многие утверждают, что спорт – это жизнь. Я так не считаю! Да, это правда, спорт укрепляет здоровье. Но профессиональные спортсмены, как правило, к старости становятся больными людьми. Большие физические нагрузки и здоровье несовместимы. Для хорошего здоровья достаточно сидеть дома, приятно проводить время, хорошо питаться и крепко спать. Спорт при этом совершенно не нужен»;* или *«Алкоголь – это отличное и полезное лекарство от депрессии, стресса и*

проблем. Когда человек пьет алкоголь, он становится веселым, он танцует и поет. Мне кажется, что все пьяные люди счастливы и беззаботны»; или *«Сон – это бесполезная трата времени. Человек лежит по 7-9 часов на кровати с закрытыми глазами и ничего не делает. А жизнь быстро пролетает! Более того, всем известно, что многие знаменитые писатели, например, работая ночью, добивались мирового успеха»;* или *«Зачем человеку выходные? Это пустая трата времени! Пусть человек работает и работает. Он зарабатывает деньги, встречается с коллегами на работе, строит карьеру. Зачем вообще отдых человеку?»* [2, с. 155].Студенты слушают, а после этого им даётся пять минут, чтобы собраться с мыслями и подготовиться к выражению собственного мнения. Во время такой подготовки разрешается составить краткий план выступления. Провокационный текст обычно связан с определённой разговорной темой, лексику которой требуется использовать во время обсуждения. В приведённых примерах мотивируемые дискуссии были связаны с темами «Здоровый образ жизни» и «Свободное время. Увлечения».

Вторым блоком урока-провокации является собственно дискуссия, во время которой каждому студенту даётся возможность высказать своё согласие или несогласие с озвученным тезисом преподавателя. Обязательной при этом является аргументация своей позиции. Слушая участников дискуссии, преподаватель кратко фиксирует на доске основные «за» и «против», прозвучавшие в репликах выступавших. Последней частью урока является формулировка резюме, в которой принимает участие не только преподаватель, но и все желающие участники дискуссии. Как правило, подобное резюме носит корректный и компромиссный характер, что помогает поддержать у студентов готовность безбоязненно принимать участие в будущих обсуждениях.

Вновь отметим, что аудитория была из Китая, где стиль общения с учителем и культурные модели поведения отличаются от европейских. На первых уроках студенты боялись спорить с преподавателем и высказывать свою точку зрения. Это не высказывалось прямо, но было явно отражено на лицах: смятение, смущение, удивление, растерянность. Однако, когда учителю

удалось снять культурный барьер, результат не заставил себя ждать: учащиеся быстро усваивали актуальную для обсуждений лексику, закрепили навыки говорения, легко стали вступать в полилог без боязни высказывать мнение старшему по возрасту человеку. Студенты стали более активными на уроке говорения, запомнили многие полезные речевые клише и вводные слова, научились делать вывод.

Библиографический список

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики. Русский язык. Москва. 1989. 76 с.
2. Кулькова Р.А. Я хочу тебя спросить. Граница. Москва. 2005. С. 150- 160.
3. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. Издательство ЛКИ. Москва.2008. С. 280-288.

УДК 372.881.161.1

Идрисова Ж.М. Обучение говорению в аспекте преподавания русского языка как иностранного

Идрисова Жазира Мураткызы
Казахстанский филиал МГУ им. Ломоносова, Астана, Казахстан

Russian as a foreign language: why teaching speaking

Idrissova Zhazira Muratkyzy
Kazakhstan Branch of Lomonosov Moscow State University, Astana, Kazakhstan

Аннотация. Данная статья выделяет обучение говорению как приоритетный компонент коммуникативно-ориентированного урока русского языка как иностранного. Обучение говорению иноязычной аудитории будет способствовать увеличению числа русскоговорящих в мире, потому как данные, приведенные в статье указывают на то, что русский язык необходимо популяризировать. Предполагается, что данной цели можно достичь посредством выполнения в классе предложенных автором заданий, чья эффективность была выявлена на основании проведенного опроса.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, обучение говорению, коммуникативная компетенция, освоение русского языка и фоновых знаний русской культуры, коммуникативные упражнения

Abstract. The following paper describes the significance of teaching speaking in communication-oriented classroom of Russian as a foreign. Despite being one of the UN's official language, Russian language status is still to be promoted. Consequently, teaching speaking for foreign students inclines the increase of Russophones all over the world. Supposedly, this could be attained by devising the activities suggested by the author. The

efficiency of the aforesaid activities has been examined in accordance with the survey conducted.

Key words: Russian as a foreign language, teaching speaking, communicative competence, Russian language and culture background knowledge acquisition, speaking activities

Данное исследование проведено в рамках коммуникативно-ориентированного подхода в преподавании русского языка как иностранного. **Актуальность** продиктована формированием коммуникативной компетенции как качественного показателя уровня владения иностранным языком. **Новизна** состоит в разработке коммуникативных заданий, направленных на обучение говорению в преподавании русского языка как иностранного. **Целью** является совершенствование коммуникативной компетенции путем применения коммуникативных заданий на уроке русского языка как иностранного. **Задачи** включают в себя: 1) стимулировать навыки устной речи посредством выполнения коммуникативных упражнений на занятии, 2) расширить фоновые знания о русском быте, географии, истории, политике, искусстве и литературе. **Ожидаемый результат:** развить коммуникативную компетенцию студентов посредством обучения говорения на занятии русского языка как иностранного. **Материал исследования:** реалии русского языка, данные относительно статуса русского языка, разработанные упражнения и проведенный опрос. **Аналитические методы:** метод сплошной выборки, ассоциативный метод, описательный метод, статистический метод, дедуктивный метод. **Технологии в обучении языкам:** проблемное обучение, коллаборативное обучение, работа в группах, анкетирование.

Отмечая ключевую роль обучения говорению как виду речевой деятельности, стоит подчеркнуть, что, с методологической точки зрения, неотъемлемой частью данного процесса является овладение коммуникативной компетенцией. Предположительно, обучение устной речи на русском языке будет благоприятствовать распространению русского языка, тем самым, способствуя сохранению и укреплению его мирового статуса. Соответственно, данная статья рассматривает такие вопросы, как определение коммуникативной

компетенции и роль обучения говорению на русском языке, а также способы развития коммуникативной компетенции.

Следует начать с того, что коммуникативную компетенцию можно трактовать как квинтэссенцию языковых знаний и навыков наряду со способностью и готовностью применять их в различных языковых ситуациях. Ниже представлены дефиниции данного феномена в понимании западных и российских ученых.

Согласно Хаймсу, коммуникативная компетенция представляет собой знание правил в целях понимания и продуцирования референтного и социального значения языка [6, с. 269-293].

В свою очередь, Николенко Е.Ю. рассматривает коммуникативную компетенцию как *“способность ощущать речевую деятельность, реализуя коммуникативное поведение в соответствии с различными ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения”* [2] [3].

Рассматривая способы формирования коммуникативной компетенции, стоит отметить, что оно происходит по мере изучения иностранного языка с помощью систематизированного комплекса упражнений, нацеленных на развитие речевых навыков. По мнению Добровольской В.В., в таком случае ключевым моментом является выработка необходимых языковых навыков, адекватных целям, сферам, ситуациям, условиям общения и коммуникативным заданиям, в частности для коммуникации с носителями языка [1, с. 41].

Говоря о преподавании русского языка как иностранного, целесообразным будет проанализировать позицию русского среди мировых языков. 20-ый век является точкой отсчета с того момента, как русский язык приобрел влияние в мире. В 1915 году количество русскоговорящих насчитывало 140 миллионов человек благодаря увеличению численности населения, тем самым составляя конкуренцию количеству англоговорящих [5, с. 58]. В конце 20-го века численность русофонов возросла до 312-ти миллионов, что явилось наивысшим показателем. Следует также отметить, что, русский язык был признан официальным языком ООН наравне с английским,

французским, испанским, китайским и арабским языками лишь после Второй мировой войны. Однако, развал СССР и утрата Россией прежнего экономического, технологического и геополитического влияния в мире повлияли на уменьшение количества русскоговорящего населения [4, с. 386-436].

Тем не менее, вышеупомянутые факторы не отразились на статистических данных. Например, в странах дальнего зарубежья число студентов высших учебных заведений, специализирующихся в изучении русского, либо изучающих русский язык как иностранный, колеблется между 5500 и 50000 (Франция и Китай соответственно). Количество университетов, в которых ведется преподавание русского языка, составляло 10-20 в 2010-2011 академическом году [4, с. 433]. Что касается стран Европейского Союза, в 2013 году русский язык изучали 0.5 миллионов учащихся средних школ (школьники в возрасте 11-15 лет) [7]. Кроме того, в 2015 году русский язык был признан одним из самых изучаемых языков среди стран, не входящих в состав ЕС. Немаловажным является подчеркнуть, что русский язык является вторым наиболее изучаемым языком в трех Прибалтийских государствах – Литве (66.2%), Эстонии (63.6%) и Латвии (59.7%) – а также в Болгарии (16.9%) [8].

Таким образом, правомерным будет предположить, что массовое обучение русскому языку станет своеобразным рычагом, запускающим популяризацию русской культуры, тем самым укрепляя позиции языка в мировом масштабе.

Выдвигая на первый план обучению говорению на занятии, осуществляется всестороннее усвоение русского языка и культуры, а также происходит качественное овладение коммуникативной компетенцией. Наиболее эффективным способом ее всестороннего формирования можно считать тщательно продуманную систему коммуникативных упражнений, в которых изучение русской культуры сопутствует изучению языка. Целесообразным будет утверждать, что, в таком случае, материал должен включать в себя реалии русской культуры.

Ставя целью совершенствование коммуникативных навыков, ассоциативным методом были отобраны 40 реалий-стереотипов русской культуры. Речевые примеры из НКРЯ [9] иллюстрируют частотность их употребления в русской устной и письменной речи. Данные языковые единицы можно разделить на следующие тематические группы:

1. **Стереотипы русского быта:** самовар, баня, балалайка, водка, квас, борщ;

- Где же ты был, Волк? — спросил Ёжик, когда они тут же, под дубом, сели за стол и разлили по кружкам чай из ***самовара****. [Сергей Козлов. Как Ёжик с Медвежонком спасли Волка // «Мурзилка», 2003]*

2. **Русская литература:** Пушкин, Лермонтов, Достоевский, Толстой, Чехов, Набоков, Довлатов;

Он, как и ***Чехов****, считал, что Художественный театр — лучшее, что ес ть в Москве. [Ольга Кабанова. Легко и быстро, но на века. Юбилей театрального дома (2002) // «Известия», 2002.11.17]*

3. **Литературные персонажи:** Колобок, Ёжик в тумане, Чебурашка;

*А все потому, что в том же 1975 году вышли на экран два мультфильма: «****Ежик в тумане****» Ю. Норштейна и «Приключения кота Леопольда» А. Резникова. [Владислав Быков, Ольга Деркач. Книга века (2000)]*

4. **Русский фольклор:** Баба яга, Дед Мороз;

Он осторожно скосил глаза и увидел сидевшего на лавочке маленького старичка с длинными седыми усами и белой седой бородой, как у ***деда-мороза****. [Николай Носов. Незнайка в Солнечном городе (1958)]*

5. **Животные:** заяц, медведь;

Ёжик сразу сообразил, что к нему плывут рыбы, и сбегал за удочкой. Первым поймался на морковку ***Заяц****. Он схватил морковку двумя лапами и выскочил на крыльцо. [Сергей Козлов. Кит // «Мурзилка», 2003]*

6. **Наука:** Московский Государственный Университет, Ломоносов, Менделеев, Перельман;

— Ты ведёшь себя так, будто ты ***Ломоносов*** *или Менделеев. [Василий*

Гроссман. Жизнь и судьба, часть 2 (1960)]

7. Деятели искусства, театра и музыки: Станиславский, Чайковский, Рахманинов;

Виной тому — Петр Ильич ***Чайковский****, чья гениальная музыка сделала роман Пушкина «Евгений Онегин» общемировым достоянием. [Белла Езерская. Мариинский на сцене мет (2003) // «Вестник США», 2003.08.20]*

8. Политика: Пётр I, Кремль, Госдума, СССР, Путин, Ленин, Сталин;

Протокол был внесён на ратификацию в ***Госдуму*** *России ещё в 1999 году. [Ответ официального представителя МИД России на вопрос РИА «Новости» относительно позиции России на международной конференции в Душанбе «Смертная казнь и право на жизнь» // «Дипломатический вестник», 2004]*

9. Города и достопримечательности: Москва, Санкт-Петербург, Нева, Красная площадь;

Сергей взглянул на свою Золотую Звезду, и перед ними уже лежала величе ственная ***Красная площадь****, вся усыпанная цветами». [Евгения Пищикова. Пятиэтажная Россия (2007) // «Русская Жизнь», 2008]*

10. Нумизматика: рубль, копейка.

Курс ***рубля*** *может оказаться невыгодным, поэтому лучше везти из Росс ии евро и доллары. [Польша -- добрая соседка: здесь примут по-домашнему! // «Даша», 2004]*

Обучение говорению невозможно без релевантных упражнений. Соответственно, были разработаны следующие задания для активизации устной речи на занятии русского языка как иностранного в целях формирования коммуникативной компетенции.

Задания для индивидуальной работы:

1. Знакомы ли вам эти слова? Прочитайте слова, и скажите, что они обозначают.

2. Бывали ли вы в русской бане? Поделитесь своими впечатлениями.

3. Составьте рассказ по картинкам. Используйте слова *заяц, медведь, самовар, Колобок, Баба-яга, квас.*

4. Знаете ли вы, как расшифровывается СССР? Какова история создания СССР? Назовите наиболее известных вам правителей. Перечислите значимые исторические события.

5. Знакомо ли вам выражение “копейка рубль бережет”? Объясните его значение. Есть ли в вашем родном языке похожее выражение?

Задания для работы в группе (по 3-4):

6. Читали ли вы русские сказки? Знакомы ли вам такие сказочные персонажи, как *Баба-яга, дед-Мороз, Айболит*? Каких еще героев сказок вы знаете? Обсудите в группе.

7. Какие русские пословицы и поговорки вы знаете? Подберите к ним эквиваленты из вашего родного языка. Обсудите в мини-группе и поделитесь с классом.

8. Распределите важные события из истории России в порядке хронологии. Обсудите в группе и выступите перед классом (используйте ментальные карты, таблицы, диаграммы).

9. В группах по 3-4 выберите разные достопримечательности Москвы или Санкт-Петербурга и представьте классу их краткую историю. За каждый правильный ответ группа получает 10 баллов. Победит группа с наибольшим количеством баллов.

10. Выберите любого русского художника, композитора или музыканта и представьте классу групповую презентацию.

Работе в паре:

11. В какой исторический период вы бы хотели жить и почему? Обсудите с соседом по парте.

12. Где бы вы больше хотели жить, в Москве или в Санкт-Петербурге? Почему? Объясните Ваш выбор напарнику.

13. Вы когда-нибудь пробовали борщ или квас? Какие блюда и напитки русской кухни вы пробовали? Посоветуйте вашему партнеру.

14. Представьте, что у вас берут интервью во время вашей поездке по России. Журналист (студент А) спрашивает иностранца о его впечатлениях,

задает вопросы о истории, политике, географии и особенностях повседневной жизни в России. Иностранец (студент Б) отвечает на вопросы. Используйте как можно больше слов из списка. Поменяйтесь ролями.

15. Разыграйте с вашим напарником следующую ситуацию. Один из вас студент А, другой – студент Б. Используйте слова из списка.

Студент А недавно приехал в Москву на 5 дней. Он хочет посетить городские достопримечательности, но не знает, как до них добраться. Он встречает жителя Москвы, который предлагает ему провести экскурсию по городу.

Студент Б – житель Москвы и хорошо знает город. Продумайте гостю программу на 5 дней по достопримечательностям Москвы. Не забудьте спросить вашего напарника, куда он хотел бы сходить. Поменяйтесь ролями.

В целях определения эффективности разработанных упражнений был проведен опрос среди 12 магистрантов, обучающихся по направлению “Филология” в Казахстанском филиале МГУ. 7 человек (58.3%) выделили работу в группе как наиболее продуктивную. Опрашиваемые считают, что такие задания способствуют развитию не только навыков говорения, но и навыков аудирования в целях полноценного формирования коммуникативной компетенции. Некоторые респонденты отметили, что хорошая языковая база будет преимуществом для студентов, что позволит им свободно выступать перед аудиторией. И наконец, 5 магистрантов считают, что работа в паре позволяет обоим студентам стать полноправными участниками коммуникации и поможет им проявить себя в различных языковых ситуациях.

Что касается упражнений, наиболее популярными оказались задания 3, 6, 7, 12 и 15 (каждый набравший по 6 голосов), тем самым подчеркивая значимость выполнения интерактивных заданий на занятии. Рассуждая с позиции обучаемых, магистранты признали, что такие упражнения также помогут повысить мотивацию к обучению. Кроме того, опрашиваемые выделили упражнения 3 и 6, включающие в себя наглядные средства и ролевые задания, так как они поощряют развитие воображения и позволяют студентам

продемонстрировать свои знания языка и культуры.

Не следует также забывать о включении культурологического материала на занятии русского языка. Это объясняет выбор магистрантами упражнений 1, 3 и 7, которые способствуют расширению фоновых знаний о России. Наиболее интересными темами для обсуждения на занятии были выбраны стереотипы русского быта (5 голосов, 41.6%) и русский фольклор (3 голоса, 25%). Кроме того, достаточно интересными респондентам показались темы персонажей русской литературы и исторические личности в науке и политике, каждая из которых набрала по 2 голоса.

В заключение хочется отметить, что результаты опросы совпали с мнением автора насчет важности обучения говорения на занятии русского языка как иностранного. Наилучшим способом организовать общение является выполнение различных коммуникативных упражнений. Изучение культурологических сведений, несомненно, расширит фоновые знания студентов о географии, истории, науке и искусстве, финансовой и политической жизни России. Правомерным будет утверждать, что постижение русской культуры отразится на мотивации студентов к изучению языка, а также будет способствовать развитию навыков говорения, формируя тем самым коммуникативную компетенцию. Предположительно, это может стимулировать увеличение числа русскоговорящих в мире.

Материалы данного исследования могут быть использованы следующим образом.

В первую очередь, следует дополнить список реалий русского языка, и, соответственно, расширить тематику. В целях обогащения культурологических знаний, все аспекты русской культуры подлежат тщательному анализу, на основе чего должен быть отобран языковой материал.

Дополняя вышесказанное, должное внимание следует уделить разработке разнообразных заданий на любую тематику. Соответственно, необходимо их классифицировать в зависимости от степени владения языком студентами. Всевозможные наглядные средства, аутентичные аудио- и видеоматериалы

также могут быть использованы для их последующего применения на занятии. Впоследствии, можно издать практическое пособие для обучения русской устной речи. Кроме того, рассматриваемый материал можно также использовать для обучения аудированию, чтению и письму.

Библиографический список

1. Добровольская В. В. Коммуникативная ориентация обучения // Stepanos. – 2015. – №1 (9) - с. 167-172.
2. Николенко Е. Ю. Программа учебной дисциплины "Методика преподавания русского языка как иностранного" направления подготовки магистров "Филология" (Русский язык, литература и культура для иностранных граждан). — На сайте факультета, 2012. — с. 17.
3. Николенко Е. Ю. "Современные методы обучения как основа создания учебного комплекса по русскому языку для иностранных учащихся (начальный этап обучения) - автореферат КД, М., 2005.
4. Русский язык на рубеже XX-XXI веков. [Электронный ресурс]. — М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2012. – 482 с. Режим доступа: http://www.civisbook.ru/files/File/russkij_yazyk.pdf (Дата обращения 12.12.2017).
5. Статистический ежегодник России. 1915 г. (год двенадцатый) / Центральный статистический комитет МВД. Петроград, 1916, с. 58.
6. Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds.), Sociolinguistics. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd. Pp. 269-293.
7. More than 80% of primary school pupils in the EU were studying a foreign language in 2013 (2015). Eurostat News release, vol. 164. URL : http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7008563/3-24092015-AP-EN.pdf/bf8be07c-ff9d-406b-88f9-f98f5199fe5a
8. 60% of lower secondary level pupils studied more than one foreign language in 2015 (2017). Eurostat News Release, volume 33. URL: http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7879483/3-23022017-AP-EN.pdf/80715559-72ba-4c19-b341-7ddb42dd61a6

УДК 378

Исаева И. Э. Интерес и поэтапное обучение русскому языку в высшей школе по специальности государственное и муниципальное управление

Исаева Ирина Эрнстовна
Старший преподаватель Российского университета дружбы народов, г. Москва

Interest and stage-by-stage training of the Russian language in higher education on the specialty of state and municipal management

Isaeva Irina Ernstovna
Senior lecturer of the Russian University of Peoples' friendship, Moscow

Аннотация. В статье рассматриваются этапы изучения русского языка как иностранного в процессе довузовской и вузовской подготовки по специальности государственное и муниципальное управление

Ключевые слова: русский как иностранный, интерес, мотивация, этапы обучения

Abstract. The article considers stages of studying of Russian as foreign language in the course of pre-university and high school preparation in the public and municipal administration

Keywords: Russian as foreign, interest, motivation, stages of studying

Обучение русскому языку в программе довузовской и вузовской подготовки является основой специальных знаний и высшего образования. Практика подготовки студентов из других стран складывалась не одно десятилетие на базе вузов СССР и, на современном этапе, Российской Федерации. Качество подготовки таких специалистов находится в зоне внимания и контроля правительств государств, потому что именно они принимают активное участие в организации и обеспечении подготовки студентов. Отличие современного этапа заключается в том, что подготовка осуществляется на контрактной основе, договор на подготовку заключается с вузом. До 1990 года иностранцы обучались в 250 вузах РСФСР, в 2011 году – 737 вузов. Квота бюджетных мест для иностранных студентов в 2015 году в Российской Федерации была 20 тысяч, [4] в 2017 году российское Агенство Россотрудничество приняло 96 тысяч заявок на обучения в Российской Федерации. [5] В 2011 году четвертой специальностью по количеству обучающихся был русский язык. [4]

Статья рассматривает некоторые аспекты довузовской и вузовской подготовки студентов, для которых русский язык является неродным и необходимым для получения высшего образования в Российской Федерации.

Обучающиеся специальности государственное и муниципальное управление прибывают в страну пребывания (Российскую Федерацию) без предварительной языковой подготовки и проходят обучение в течении одного года, программа данного года предполагает изучение русского языка с нулевого

уровня и, одновременно, ряда общеобразовательных дисциплин. Обучающиеся приезжают на учебу из разных стран: Европы (Болгария, Албания), Азии (Вьетнам, Монголия, Китай), Африки (Сенегал, Мозамбик), Латинской Америки (Эквадор, Боливия), шире всего перечень стран в Российском университете дружбы народов (146). Необходимо отметить, что обучающиеся на первом этапе имеют высокую мотивацию к изучению русского языка, знакомству с русской культурой, обычаями, традициями и условиями жизнедеятельности. [2] Кроме того, первый этап можно рассматривать как элемент системы вузовского образования и как самостоятельную систему довузовской подготовки. [1] Первый этап сочетает в себе возможности игрового сценария и механического заучивания, открытого интереса и необходимости подчиняться определенному графику усвоения грамматики языка и свободного произношения необходимой фразы. Большое значение на этом этапе имеет знакомство с культурно-историческими и ценностно-мотивационными особенностями страны-пребывания (России). Наиболее эффективный результат знакомства возможен при использовании экскурсионных программ, совместного просмотра фильмов и чтения художественной литературы, а также возможностей СМИ, особенно регулярных программ и изданий. Это период формирования побуждений и предпочтений в новом культурном пространстве изучаемого языка. Его можно обозначить как период, в котором применяется целевая методика освоения в пространстве русского языка. [3], основанная на развитии интереса к истории, культуре нации и образу жизни людей. Опыт организации культурных программ в каникулярное время показывает, что большой интерес вызывают традиционные экскурсионные маршруты по Золотому кольцу и столицам субъектов федерации, например, Казань. На первом этапе обучения можно использовать возможности положительного эмоционального восприятия нового пространства коммуникации, что способствует развитию интереса к языку и его информационно-образовательному потенциалу.

Пока обучение проходит исключительно с профессионалами в области

языковой подготовки больших сложностей, обучающиеся не испытывают, поскольку программа выстроена на плавном вхождении в поле русского языка, смыслов и значений русских слов, особенностей орфографии и пунктуации, но после окончания подготовительного отделения ситуация меняется, они приходят на первый курс, где образовательный процесс организован только на русском языке без возможности на занятиях разбираться в сложностях научных терминов и оборотов речи, соответствующих понятийному полю научной области государственного и муниципального управления. В таких обстоятельствах возникают изменения мотивации: обучающиеся испытывают сомнения в возможности освоения необходимых знаний на русском языке и их применения при подготовке проверочных и итоговых работ, устных ответах и участия в дискуссиях. [2] Данный этап можно определить, как второй этап обучения русскому языку в высшей школе. На этом этапе цель – получение высшего образования остается, а задачи меняются. Необходимо не только углублять знания русского языка, но и получать специальные знания, необходимые для будущей профессии. Изучение русского языка, теоретического, методологического и практического поля специальности идут параллельно. В идеале необходимо сделать этот процесс взаимодополняющим, не потеряв открытого живого интереса к языку, людям и особенностям страны обучения.

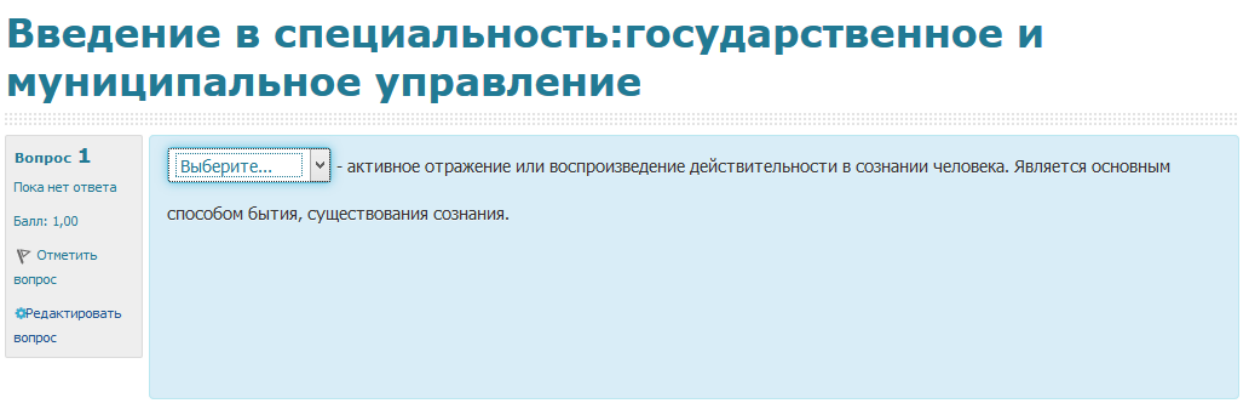
Основой данного этапа является освоение базовой терминологии специальности и свободы применения категорий и понятий учебных дисциплин. При изучении специальной терминологии студенты активно используют возможности электронных переводчиков слов и фраз, на начальной стадии это неизбежно, но период «привязки» к таким источникам по возможности надо сокращать до минимума. Привычка обращаться к электронному словарю или переводчику создает психологический эффект скольжения, при котором работает только оперативная память. Категории и понятия специальных предметов, напротив, требуют использования возможностей долгосрочной памяти, это основа не только специальных

научных знаний, но и профессионализма. [7]

Что помогает сделать усвоение категорий, понятий и определений более органичным, превратить тяжелый процесс механического запоминания в приятную необходимость? Возможно, это повторение, но особенное, двойное. Термин (категория, определение) повторяется несколько раз преподавателем в процессе изложения материала, возможно, не подряд, а с объяснимым возвращением в процессе изложения новой темы или обсуждения её на семинарах и прочих закрепляющих занятиях. Другой возможный вариант, предложить начать ответ на вопрос с соответствующего понятия (категории, определения) или подготовленный доклад на групповом занятии.

Способствуют ли различные варианты тестов в электронном или ином исполнении усвоению понятий (категорий, определений)? На данный момент польза их очевидна, но подготовка таких тестов, и, самое важное, детальность представленности в них понятийного поля учебной дисциплины требует значительных усилий и времени на их подготовку. Какие варианты тестов наиболее эффективны? В практике Российского университета дружбы народов наиболее используются: викторина, множественный выбор, фраза «на соответствие», короткий ответ, числовой выбор и т.д.

Данные тесты используются для проверки и закрепления знаний студентов по предмету *Введение в специальность: государственное и муниципальное управление.* (Рис.1) В формировании тестов и их практическом применении использована система MOODLE.



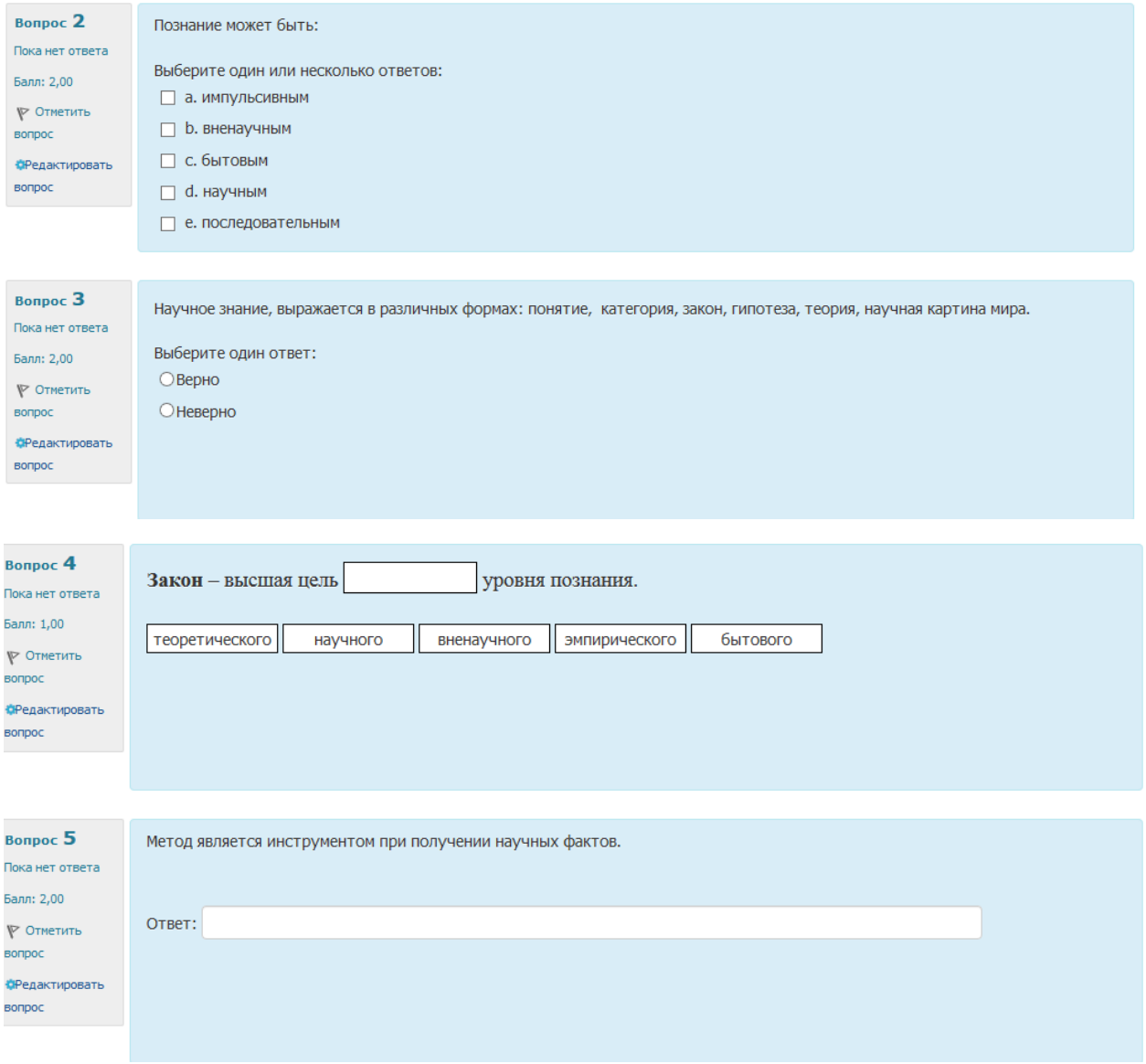


Рисунок 1. Примеры тестов по учебной дисциплине

Первые два-три месяца обучающиеся предпочитают молчать и не вступать в дискуссии или избегают устных выступлений в коллоквиумах и семинарах, но третий месяц обучения показывает высокую заинтересованность обучающихся в высокой оценке их знаний и предпочитают готовит письменные сообщения по соответствующим вопросам семинара или коллоквиума. Они предпочитают готовить письменные сообщения на основе информации из Интернета и учебных пособий, рекомендованных преподавателем. [2] Предпочтение отдается учебным пособиям, написанным по схеме «вопрос-ответ». Например, Вопрос: «***Что является средством выражения научного знания?»*** Ответ: «Научное знание, выражается в различных формах: понятие,

категория, закон, гипотеза, теория, научная картина мира. Вырабатывается в ходе познавательной деятельности, конкретно в процессе мышления и общественной практики» [6, с.22].

Опыт показывает, что обучающиеся охотно принимают приглашение занять первую парту или место в первом ряду. Это помогает следить за речью преподавателя, отслеживая невербальные возможности объяснения учебной темы и, при необходимости, задавать вопросы. Кроме того, обучающиеся с интересом выполняют творческие задания, связанные с изложением собственного видения предложенной проблемы, проведением определённого анализа и формулирования выводов. [2] Исходя из этого, можно предположить, что для студентов важны пространственное расположение в аудитории, а преподавателю не обязательно ждать, когда обучающийся сам это поймет, вежливая рекомендация сокращает время адаптации в усложнившихся обстоятельствах и способствует созданию атмосферы доверия. Творческие задания — это способ сохранения интереса, свободы принятия решений в детерминированном образовательном пространстве специальности, возможность использовать не только уже освоенные на первом этапе источники информации, но и включение поиска новых связей и коммуникаций.

Подготовка курсовых работ требует особого внимания, поскольку обучающийся должен не только освоить и структурировать собранный материал по теме, но и представить его правильном русском языке. [2] Как показывает практика, обучающиеся предпочитают темы курсовых и дипломных работ на русском языке об управленческом опыте своей родины или относящиеся к международным отношениям и деятельности международных организаций.

На третьем этапе обучения требуется прохождение учебно-ознакомительных и учебно-производственных практик. Практика занимает от двух недель до календарного месяца и по её окончании необходимо представить отчет, дневник практики и отзыв с места прохождения. Документы оформляются на русском языке и требуют свободного изложения в

официальном и произвольном стиле, и, кроме того, необходимо ориентироваться в законодательном и нормативно-правовом поле, регламентирующем де\тельность на практике.

В связи с вышеперечисленным, предлагается разделить время обучения русскому языку как неродному/иностранному на три этапа. Первый этап – этап общения, когда устанавливаются коммуникативные связи приобретается уверенность в возможностях общения. Второй этап – этап обучения. На этом этапе осваивается понятийное поле специальности, устанавливаются причинно-следственные связи между понятиями, возникает понимание необходимости изучения научных подходов и теорий. Третий этап – этап специальности. Научные знания превращаются в профессиональные возможности, реализуемые на практике. На данном этапе к общенаучным знаниям добавляются знания в практической области. Первым опытом является учебно-ознакомительная практика по специальности *государственное и муниципальное управление.*

Таблица 1. Этапы и мероприятия

№ этапа	Мероприятия
I Этап общения	Изучение основ русского языка и особенностей общения. Практика коммуникации на русском языке Экскурсионные и познавательные программы
II Этап обучения	Адаптация в системе общетеоретических и методологических знаний на русском языке Формирование атмосферы доверия и авторитета познавательной деятельности Накопление понятийно-категориального аппарата и терминологии на русском языке
III Этап специальности	Практическое применение специальных знаний в процессе учебных практик Подготовка отчетов на русском языке и использование их материалов в ВКР Подготовка и защита ВКР на русском языке

Вопросы формирования и поддержания мотивации при обучении русскому языку как иностранному являются актуальными на протяжении всего четырехлетнего курса обучения бакалавра специальности *государственное и муниципальное управление*. Интерес к русскому языку и русской культуре

способствует подготовке специалистов и укрепляет настоящие и будущие отношения между государствами, повышает уважение и рост сотрудничества в сфере публичного управления.

Библиографический список

1. Капитонова Т., Московкин Л. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – Litres, 2017.
2. Вебинар на тему «Специфические особенности обучения русскому языку как неродному/ иностранному на всех уровнях образования». Ч.1. Доклады. Хроники объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование, Москва, 6 (97) июнь 2017», Россия, Москва, ОФЭРНИО
3. Московкин Л. В. Направления в методике обучения русскому языку как иностранному с позиций методологии исследования //Мир русского слова. – 2014. – №. 3 - С.72
4. А.П. Арефьев. Иностранные студенты в российских вузах. Доклад на на 3-ем всемирном форуме иностранных выпускников советских и российских вузов (Москва, ноябрь 2012], Демоскоп Weekly, [Электронный ресурс]. URl: https://clck.ru/CUmVR (дата обращения 07.01.2018)
5. ТАСС. Информационное агентство России. [Электронный ресурс] URL: http://tass.ru/obschestvo/1503868 [дата обращения 07.01.2018]
6. Исаева И.Э. Введение в специальность: государственное и муниципальное управление. Учебно-методическое пособие. - М.: РУДН, 2012 - С.22 - 95.
7. Саутова Т. А. Обучение аудированию как одному из видов рецептивной деятельности //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – №. 2. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-audirovaniyu-kak-odnomu-iz-vidov-retseptivnoy-deyatelnosti (дата обращения 26.01.2018)

UDC 811.161.1

Kozhevnikova L.P., Repina T.Yu. Prepositional constructions of space and location in teaching Russian to English-speakers

Kozhevnikova Luidmila Petrovna
Associate professor, PhD in Philology
St.Petersburg State University
St.Petersburg, Russia

Repina Tatiana Yurievna
Assistant professor
St.Petersburg State University
St.Petersburg, Russia

Предложные конструкции пространства и местоположения в преподавании русского языка в англоязычной аудитории

Кожевникова Людмила Петровна
кандидат филологических наук, доцент
Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия

Репина Татьяна Юрьевна
ст. преподаватель
Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия

Abstract. The article discusses sentences with the meaning of location, specifically, prepositional-case collocations with the semantics of space and location. The main emphasis is put on prepositions and their meanings. Particular attention is drawn to some difficulties in perception of prepositional-case structures for English speaking learners, namely, to the prepositions which semantics cannot be comprehensively enough represented empirically.

Key words: Russian as a foreign language, locative constructions, prepositions of location and space.

Аннотация. В статье рассматриваются предложения со значением локативности, а именно: предложно-падежные сочетания с семантикой пространства и местоположения. Особый акцент делается на рассмотрении предлогов и их значений. Уделяется внимание некоторым трудностям восприятия предложно-падежных конструкций в англоязычной аудитории, а именно семантике тех предлогов, которая недостаточно ясно может быть представлена эмпирически.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, конструкции локативности, предлоги места и пространства.

Teaching grammar is an indispensable part of any foreign language course. The dilemma how grammar is to be taught remains unresolved. Considering the ways of introducing grammar, there are two main approaches in the foreign language teaching methodology: systematic-language or structural (phonetics, vocabulary, word formation, morphology, syntax) and functional-semantic, developing the idea that such semantic categories as space, time, belonging, subject, object, conditionality, modality and others exist in almost every language and they have their own, inherent in this language, modes of expression.[3, p. 241] In the structural approach, based on the linguistic knowledge, learners can acquire grammar forms and patterns, but they cannot use them in their communication effectively enough. Teaching grammar based on functional-semantic approach, in contrast, focuses students' attention on linguistic form during communicative interactions and show them in contexts, which can be more effective than decontextualized grammar lessons. [5] Both approaches to

teaching grammar on condition that they engage some form-focused instruction can be beneficial, depending on the target language feature, characteristics of the learner and the learning conditions.

The methodology of Russian as a second or foreign language has long been actively applying the functional-semantic approach to teaching grammar. The findings presented in this article are meant to prove one important issue that teaching a foreign language cannot blindly copy purely scientific presentations of a specific semantic category. At the same time when a particular grammar construction is being introduced, it requires a context-based explanation of its meaning which is adapted for the foreign, in our case, English-speaking audience.

This article discusses the specifics of teaching prepositional constructions of space and location to English-speakers and highlights some difficulties that can be encountered while teaching grammar to students with the B2 level and above.

Before proceeding to our main topic, the concept “locativity” is to be specified. In “Theory of Functional Grammar”, locativity is defined as “a linguistic representation of the semantic category representing a linguistic interpretation of the mental category of space”. [1, p.5]. The main mode of expressing the notion of location and space is described there as “the correlation of the predicate with preposition+case and adverbial locative markers.” [1, p.5]. Only preposition+case constructions will be in focus here, which will leave out adverbs, simple, compound and adverbial prepositions.

V.G. Gak says, “Spatial relations are easier to perceive than the temporal ones.” [2, p.6] This simplicity can be attributed to the fact that in a space filled with objects one can accurately enough define their mutual spatial arrangement, i.e. determine their location. Nevertheless, when teaching how to express spatial relations by means of preposition+case verbal constructions it no longer seems so simple. Difficulties arise because it is impossible to refer learners to a definitive system of usage of prepositions, taking into account the possibility of interpretation in any system, as well as the combinability of prepositions with certain semantic groups of verbs. It should be noted that the choice of the case as an element of the locative

construction does not play a significant role at the specified level of the Russian language proficiency, since most of prepositions are firmly “tied” to a particular case, and only 4 prepositions – В, НА, ЗА, ПОД – differentiate the meaning of the locative construction by means of the changing the case of the following noun. The understanding of the constructions with the latter group of prepositions is related to the opposition of expressing dynamics and statics: *бросить под стол – лежать под столом; войти в автобус – сидеть в автобусе; спешить на работу – гореть на работе; положить руки за голову – стоять за домом.*

The classification of locative constructions has been studied extensively by the methodologists of the Russian as a foreign language. This classification is based on the principle “statics” – “dynamics”, or in simpler words «WHERE?» is statics, «WHERE TO?» and «WHERE FROM?» - dynamics. Stative constructions are generally associated with intransitive verbs: *Листья качаются на ветках.* (Leaves are swaying on the branches.) *Пётр гуляет по Невскому проспекту.* (Peter walks along Nevsky Prospect.) *Петербург находится на северо-западе России.* (St.Petersburg is in the north-west of Russia.)

When teaching stative constructions to students with the language level B2 and above, a tangible methodical gap can be seen. To make sentences students are offered practically the same verbs as at a lower level of the Russian language proficiency. Therefore, it is necessary to expand the range of verbal lexicon, and not just continuously repeat the verbs of location such as *лежать, стоять, сидеть, висеть, находиться, быть,* but introduce new verbs and verbals like *раскинуться, возвышаться, быть воздвигнутым, простираться, тянуться,* and others. This will require the teacher to carefully search the dictionaries of the Russian language. For students at this level, the list of verbs should be expanded by adding verbs to make sentences with the meaning «where from?». To the more common list of *вынимать/вынуть, брать/взять, снимать/снять* words with the prefix «ВЫ-» can be added: *вытащить, вырвать из тетради, выскочить,* etc.

V.G.Gak offers one more promising way to classify particular spatial relations: “The main geometric positions are spontaneously reflected in the language forms ...

The basic concepts are the point, the straight line, the circle.” [2, c. 9] The point is placed by V.G.Gak in a three-dimensional space; the line can be represented as such or as a plane, and the circle as a sphere or an arc. To explain grammar, language teachers often refer to this classification. For instance, «вокруг», «справа от», «далеко от» and some others are the type of prepositions which very accurately present the position in space. Nevertheless, it often happens that the issues quite acceptable for theoretical reasoning can require methodical interpretation and more detailed explanations for practical usage. Moreover, there are prepositions, the meaning of which refer to some other system or require a more complex geometric positioning: *Студенты разъезжаются по домам на каникулы*. (Students go home for vacations.) It means moving from one point into different directions. *Пётр гуляет по городу*. (Peter walks around the city.) (Does it mean in a circle or straight ahead? Or maybe it’s just a haphazard, chaotic movement.) *Ребёнок с радостью бежал навстречу матери*. (The child was running happily to meet his mother.) Obviously this is a linear movement, but it is performed by two active participants, people by implication. There are also metaphorical usages – *Сильный человек всегда идёт навстречу судьбе*. (A strong person always moves towards destiny.)

At the B2 level 42 prepositions are offered to be revised, studied, and reintroduced adding their new meanings. Here is a list of them without examples just for reference: *вдоль*+ родительный падеж (hereafter р.п.), *вокруг* + р.п., *до* + р.п., *от* + *до* + р.п., *из*(*о*) + р.п., *из-за* + р.п., *из-под* + р.п., *между* + р.п./творительный падеж (hereafter –т.п.), *мимо* + р.п., от + р.п., *от* + р.п. +к + дательный падеж (hereafter д.п.), *около* + р.п., *поперёк* + р.п., *напротив* + р.п., *с(о)* + р.п., *посреди* + р.п., *среди* + р.п., у + р.п., *к* + д.п., *по* + д.п., *навстречу* + д.п., *в* + предложный (hereafter п.п.)/ + винительный (hereafter в.п.), *за* + т. п/ в.п., *на* + п.п./ в.п., *о/об/обо* + в.п., по + д.п., *под*(*о*) + т.п./ в.п., *сквозь* + в.п., *через* + в.п., *над*(*о*) + т.п., *перед*(*о*) + т.п., *при* + п.п., *рядом с* + т.п., *возле* + р.п., *справа* от + р.п., *слева от* + р.п., *далеко от* + р.п. *недалеко от* + р.п., *близко от* + р.п., *неблизко от* + р.п., *вблизи от* + р.п., *в центре* [4, с. 218.]

More relevant though will be to focus on some of the difficulties the topic

“Constructions of Space and Location” poses to the teacher. Perhaps these reflections may seem somehow subjective, yet they are based on the empirical data, and the authors’ examples well support their conclusions.

The preposition «вдоль» is easily associated with a linear movement: *Дети радостно бежали вдоль берега моря*. (Children were joyfully running along the seashore.) However, some difficulties of perception arise when dealing with the stative constructions: *Вдоль Невского проспекта находится множество дорогих магазинов.* (There are many expensive shops along Nevsky Prospect.) *Рубашка порвалась вдоль рукава*. (The shirt was torn along the sleeve.)

Students tend to associate the preposition «поперёк» with the preposition «через» in dynamic constructions: *Старушка шла поперёк площади.* (The old woman was walking across the square.) The meaning of moving “breadthways” is not obvious to the students. Secondly, students are unfamiliar with the additional meaning of positing a subject or an object across the width of something with a possibility to take a part of the space making it difficult to get around/go round”: *Большой жирный кот развалился поперёк дивана*. (The big fat cat stretched across the sofa.) *Поперёк улицы стояли две женщины и о чём-то оживлённо беседовали.* (Two women were standing across the street and were lively talking about something.) A Russian person immediately understands that the women are standing in the way of people going along this street.

The preposition «по» covers an impressive variety of types of movement and location. It’s not just moving straight ahead within some sort of outlined space like *Пётр шёл по улице.* (Peter was walking along the street.) *Пётр гулял по музею.* (Peter was walking around the museum.) It also has other meanings like 1) to spread all over the surface: *У неё веснушки по всему телу.* (She has freckles all over her body); 2) visiting many places with or without planning ahead: *Маша* п*робегала весь день по магазинам*. (Masha spent the day shopping around.) *Врач до 13-00 ходил по квартирам своих пациентов.* (The doctor was visiting his patients at their places until 13-00.); 3) an arrangement of many objects on the surface: *По столу были разбросаны книги профессора*. (Professor’s books were strewn upon the

table).

Prepositions «через» and «сквозь» can be perceived as synonymous. In most cases (excluding idiomatic usage), the substitution with «сквозь» really does happen with apparent ease. 1000 examples fond in the National Corps of the Russian language prove it well enough: *Красная Шапочка прошла сквозь/через дремучий лес.* (Little Red Riding Hood passed across/through the dense forest.) But the very existence of this preposition suggests that there are shades of meaning. For the preposition «сквозь» they are: 1) to move through some unpleasant, dirty, impenetrable obstacle. *Сквозь дым ничего не было видно.* (Nothing was visible through the smoke.) *Чтобы увидеть свою любимую подругу, Ивану нужно было пробиться сквозь толпу туристов.* (To see his beloved, Ivan had to force his way through the crowd of tourists); 2) to be visible through a small hole (*Вы когда-нибудь подглядывали в замочную скважину?* (Have you ever peeked into the keyhole?); 3) to be visible through something transparent. *Сквозь прозрачную крышу вагона были видны крупные звёзды.* (Large stars were visible through the transparent car roof.); 4) overcoming / not being able to overcome the “absolute” obstacle. *Я не привидение – не могу проходить сквозь стены.* (I’m not a ghost – I cannot go through walls.) *Писатель не мог пробиться сквозь железный занавес* (The writer could not break away through the iron curtain.); 5) to be partially or incompletely visible. *Сквозь тающий снег уже были видны какие-то голубенькие цветочки.* (Some bluish flowers were already visible through the melting snow.) *Сквозь новый слой краски неявственно проступали лики старинных святых.* (Through the new layer of paint, faces of the ancient saints were vaguely showing).

Students should receive a short list of verbs indicating the difficulty of overcoming an obstacle: *пробираться/пробраться, продираться/продраться, пробиваться/пробиться, пролезать/пролезть, проникать/проникнуть,* and incomplete appearance: *проступать/проступить, проявляться/проявиться, проглядывать, просвечивать,* etc. The preposition «через» as well as «сквозь» signify a dynamic process, but not always of a linear nature. For example, «через» can sometimes mean moving in an arc. *Дети легко перепрыгивали невысокий*

заборчик. (Children were easily jumping over a low fence).

The preposition «из-под» in its primary meaning «where from?» as a linear movement from a place under something: *Кот недовольно вылез из-под стола.* (The cat reluctantly got out from under the table.) *Как не хочется зимой утром вылезать из-под одеяла.* (No one wants to get out from under the blanket in winter.) is perceived fast and easy. There are minor difficulties in understanding this locative construction when (1) we talk about clothes or human body parts: *Из-под его заросшей чёлки ничего не было видно.* (From under his overgrown fringe nothing was visible.) *Из-под медицинской шапочки в разные стороны торчали рыжие волосы*. (From under the medical cap, red hair stuck out in all directions); 2) the sentence contains a toponym: *Парень был из-под Москвы*. (The guy was from outside Moscow). Students usually receive a number of patterns, for example, with the words *hair, eyebrows, glasses, a scarf, a skirt, a sweater*, etc. to analyze the meaning of the constructions.

Studying the locative constructions per se, it is impossible to avoid including into the course materials such sentences, which add to the meaning of space and location some extra meaning, thus creating mixed type constructions.

The preposition «в» with a noun in the prepositional case can create the following meanings: 1) a state/condition characteristic: *Мать была в страхе.* (The mother was in fear.) *В радости мы все одинаковые*. (In joy we are all the same); 2) surface or appearance characteristics: *Все его руки были в веснушках.* (He had freckles all over his arms.); 3) process characteristics: *Бабушка храпела во сне.* (Grandmother snored in a dream). The location and the quality semantics get combined here.

The preposition «от» with the meaning «where from?» denotes the source of appearance not only of information or objects, but also of something immaterial: *От парня шёл жуткий запах чеснока.* (There came a foul smell of garlic from the guy). In this sense «от» can compete with the preposition «у» with the possessive meaning, allowing for a permissible synonymy between them. *У булочек был приятный запах корицы*. (The buns had a pleasant smell of cinnamon.) *От*

булочек приятно пахло корицей. (The buns smelled pleasantly of cinnamon.) The latter construction as impersonal requires further study.

The preposition «при» can also indicate both a “pure” meaning of location - *При доме был небольшой палисадничек*. (There was a small garden by the house.) and semantics of a mixed type: *При университете была отличная библиотека*. (The university had an excellent library). In the latter sentence, the semantics of the location is combined with the semantics of possessiveness.

The preposition «о/об/обо» with nouns in the accusative case denotes a place of contact with some surface when an accidental movement leads to some negative result: *Каждое утро на кухне она ударяется о дверцу шкафа*. (Every morning in the kitchen she bumps into the cabinet door). It is the usage of the accusative case that surprises students first. Then they are impressed with a rather long list of verbs with a meaning of a negative effect caused by an accidental action: *ударяться/удариться, ушибаться/ушибиться, биться/разбиться, обжигаться/обжечься, пачкаться/испачкаться, спотыкаться/споткнуться, раниться/пораниться, шлёпаться/шлёпнуться, резаться/порезаться*, etc.

To sum up, learning space and location constructions requires not only introduction of prepositions into the students’ language repertoire, but also the enrichment of their lexical stock of verbals and nouns.

References

1. Бондарко А.В. Обусловленность. Вступительные замечания // Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. – СПб., 1996. – 348 с.
2. Гак В.Г. Обусловленность. Вступительные замечания // Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. – СПб., 1996. – 348 с.
3. Кожевникова Л.П. Курс по грамматике на функционально-семантической основе (для студентов продвинутого этапа обучения) // Семантико-функциональная грамматика в лингвистике и в лингводидактике: сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, посвящённая 65-летнему юбилею Виктора Юрьевича Копрова (Воронежский государственный университет, 21-22 октября 2016 г.). – Воронеж: Изд-во «НАУКА-ЮНИПРЕСС», 2016. – 552 с.
4. Кожевникова Л.П. Грамматикон. Морфологические и синтаксические конструкции русского языка: Учебное пособие для иностранцев / Л.П.Кожевникова, Н.Е. Некора. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 304 с.

5. Lightbown, P. M. & Spada, N. How languages are learned, Fourth edition. Oxford: Oxford University Press, 2013

УДК 811.111

Кукшинова Е.Н. О способах гендерной самоидентификации в самоидентифицирующих высказываниях

Кукшинова Елена Николаевна
канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков
Ростовский государственный университет путей сообщения
РФ, г. Воронеж

On ways of gender self-identification in self-identification utterances

Kukshinova Elena Nikolayevna
PhD in Philology, Associate Professor
at the Department of Foreign Languages
Rostov State Transport University
Russia, Voronezh

Аннотация. В статье представлены результаты анализа самоидентифицирующих высказываний, объективирующих суждения о гендерной идентичности членов британского парламента. Рассмотрены прямой и косвенный способы гендерной самоидентификации, описаны языковые средства, выступающие в качестве маркеров гендерной идентичности.

Ключевые слова: Самоидентифицирующее высказывание, гендерная идентичность, маркеры гендерной идентичности, прямая самоидентификация, косвенная самоидентификация.

Abstract. The article presents the results of the analysis of self-identification utterances objectifying self-identification judgments expressed by British parliamentarians. Direct and indirect ways of self-identification are considered in the article; markers of gender identity are described.

Keywords: self-identification utterance, gender identity, markers of gender identity, direct self-identification, indirect self-identification.

В современной лингвистике и межкультурной коммуникации все более популярными становятся исследования различных языковых явлений, выполненные в гендерном ключе. В центре внимание таких исследований находится человек как носитель определенной гендерной идентичности и его речевое поведение в различных сферах общения. В данном контексте особую актуальность приобретает изучение самоидентифицирующего высказывания (СИВ) [3], с помощью которого человек выносит суждение о гендерном аспекте

собственной идентичности в определенных условиях коммуникации. СИВ, объективирующее суждение о гендерной идентичности коммуниканта, отражает его представление о себе как о личности определенного пола, с присущими этой личности гендерными свойствами, характеристиками и отношениями. Реализуя такое высказывание в акте коммуникации, говорящий причисляет себя к той или иной гендерной категории, приписывает себе определенное гендерное свойство или признак. Описанный процесс понимается нами как гендерная самоидентификация.

В данной статье представлены результаты лингвистического анализа названных СИВ, реализуемых в парламентской коммуникативной среде. Интерес к этой среде обусловлен тем, что коммуникация, осуществляемая в рамках парламентской деятельности, охватывает все жизненные сферы человека и не может не затрагивать различные гендерно значимые свойства личности. В качестве материала исследования использованы стенограммы заседаний парламента Великобритании за 2005-2017 гг., из которых извлечены 100 СИВ. Основная задача исследования - описать средства и способы, используемые членами британского парламента при вербализации представлений о своей гендерной идентичности.

В ходе анализа установлено, что, в соответствии с тем, как обозначаются предъявляемые гендерно релевантные свойства или характеристики личности говорящего, гендерная самоидентификация может осуществляться прямым или косвенным способом. В опоре на определенные лингвистические закономерности, выявленные Л.И. Гришаевой [2, с. 52], для разграничения прямой или косвенной самоидентификации субъектов выработан ряд критериев. Такими критериями являются: (1) возможность / невозможность однозначной интерпретации обозначаемого свойства личности без помощи контекста; (2) обозначение оязыковляемого признака идентичности лексическими единицами в прямом / переносном значении; (3) доминирование в СИВ единиц идентифицирующей / характеризующей семантики. С учетом специфики СИВ, выражающих суждения о гендерной идентичности субъектов,

в опоре на исследование Е.С. Гриценко [1, с. 35-126], введено несколько дополнительных отличительных критериев: (4) репрезентация сведений о гендерной идентичности с помощью гендерно маркированных / гендерно нейтральных лексических единиц; (5) репрезентация гендерной информации с помощью гендерно нейтральных лексем, которые не вызывают / могут вызывать стойкие гендерные ассоциации исключительно с мужчинами или женщинами.

Как показал квантитативный анализ СИВ, прямой способ гендерной самоидентификации наименее популярен в британской парламентской среде. СИВ с прямой самоидентификацией насчитывают только 25 % в общей выборке. В качестве средств реализации прямой самоидентификации в изучаемом материале зафиксированы лексемы, в семантической структуре которых содержится сема «мужской/женский»: *boy, daughter, father, female, grandmother, grandson, lad, male, mother, mum, son, woman, wife*. Данные лексемы имеют четкую мужскую или женскую референцию, и поэтому они рассматриваются нами как однозначные маркеры гендерной идентичности коммуникантов. Наиболее типична для таких лексем синтаксическая функция предикатива или атрибута в составе субстантивных предложений или роль аппозитива в составе аппозитивных конструкций. Например:

Mr. Henry Bellingham: *I declare an interest, as I am <u>a father</u> of a seven-year-old who has special educational needs* (30 Jan 2008).

Tulip Siddiq: *I am a <u>female</u> Member of Parliament* (2 Mar 2017).

Adam Price: *<u>As the son of a miner</u>, I was hardly indifferent during the miners' strike when Tories were destroying our communities* (1 Mar 2007).

Примечательно, что в большинстве описанных выше высказываний члены парламента приписывают себе сразу несколько различных признаков и репрезентируют таким образом сразу несколько ипостасей своей личности. При этом два или более признака личности говорящего обозначаются как одной лексемой, так и группой слов. Например, лексемы *boy* и *lad* – маркируют гендерную и возрастную идентичность, лексемы *daughter, son, grandson,*

mother, mum, wife - гендерную и семейно-ролевую идентичность, лексемы *grandfather* и *grandmother* – возрастную, гендерную и семейно-ролевую идентичность. Словосочетание *the son of an Irish immigrant* – указывает на гендерную, семейно-ролевую и этническую идентичность субъекта*; the first Liberal Democrat woman in Cardiff* – содержит указание на гендерную, политическую и региональную идентичность и т.д.

Наиболее предпочтительным для членов британского парламента оказался косвенный способ гендерной самоидентификации. СИВ с косвенной самоидентификацией составляют 75 % в общей доле проанализированных высказываний.

К косвенным показателям гендерной идентичности отнесены лексема *man* и морфема *man* в составе словосочетаний и сложных слов: *man of Somerset, little man, reasonable man, chairman, spokesman, layman, fisherman*. В отличие от слов и словосочетаний с компонентом *woman*, который является исключительно гендерно маркированным, перечисленные выше антропонимы не могут быть истолкованы однозначно, потому что способны употребляться и как гендерно маркированные, и как метагендерные. Так, например, лексема *chairman* используется в анализируемом материале как мужчинами, так и женщинами-парламентариями. Причем доля лексем *chairman* с женской референцией совсем не велика – 5 %, в то время как количество лексем *chairman* с мужской референцией составляет 95 %. Интересно также отметить, что лексема *chairperson*, предназначенная для наименования представителей любого пола, а также гендерно маркированная лексема *chairwoman* не зафиксированы в исследуемом материале, тогда как метагендерная лексема *chair* употребляется с равной степенью частотности как мужчинами, так и женщинами. Любопытно, что из всех мужчин-парламентариев, использующих лексемы с компонентом *chair*, 74 % предпочитают лексему *chairman*, и только 26 % – лексему *chair*. При этом женщины-парламентарии в 88 % случаев выбирают лексему *chair*, а в 12 % случаев – лексему *chairman.*

В целом лексико-семантический анализ номинаций с компонентами *man,*

person и *woman* показал, что к компонентам *man / -man* обращаются главным образом мужчины-парламентарии, а компоненты *person / -person* используются представителями обоих полов с одинаковой степенью интенсивности; лексема *woman* употребляется представительницами женского пола достаточно редко, а сложные слова с компонентом *woman* вообще не выявлены в ходе анализа.

Таким образом, очевидно, что члены парламента мужского пола отдают предпочтение лексическим единицам, которые вызывают стойкие гендерные ассоциации исключительно с мужчинами. Что касается членов парламента женского пола, то они, по-видимому, стремятся избегать четких гендерных ассоциаций, отдавая предпочтение гендерно корректным лексемам.

Основными типами синтаксических конструкций, задействованных при косвенном способе гендерной самоидентификации, являются субстантивные и глагольные предложения, а также аппозитивные конструкции. Маркеры гендерной идентичности в этих конструкциях выступают в роли предикативов, предикативных определений или аппозитивов.

Mr. Charles Walker: *I am a very keen fisherman* (26 May 2005).

Mr. Stephen O'Brien: *I declare an interest as the chairman of the Cheshire Asperger's action group* (27 Feb 2009).

Mrs. Dean: *As chairman of the all-party group, I have been made aware of the facts over recent months* (27 Feb 2009).

В ряде случаев установлено, что гендерные факторы, возможно, оказывают воздействие на выбор синтаксической структуры, необходимой для оформления высказывания. Так, например, женщины-парламентарии в зависимости от выбора существительного *chair/chairwoman/chairperson* или глагола *chair* могут употребить либо субстантивное предложение или аппозитивную конструкцию, либо глагольное предложение. Мужчины-парламентарии могут сделать выбор между существительным *chair/chairman/chairperson* и глаголом *chair* и оформить свое высказывание либо субстантивным предложением или аппозитивной конструкцией, либо глагольным предложением. В результате этого мужчины-парламентарии чаще

всего обращаются к субстантивным предложениям с существительным *chairman* в качестве предикатива, а женщины-парламентарии – к аппозитивным конструкциям с существительным *chair* в роли аппозитива.

Таким образом, анализ СИВ, представляющих сведения о гендерной идентичности членов британского парламента, позволил выявить целый ряд словообразовательных, лексико-семантических и синтаксических особенностей. Обобщая выявленные тенденции, можно сделать вывод о том, что в парламентском дискурсе доминирует косвенный способ гендерной самоидентификации. При этом используются лексические единицы, которые не могут однозначно маркировать гендерную идентичность коммуникантов. Данная особенность может быть связана с ценностными ориентациями современного британского общества, в котором не поощряется демонстрация гендерных различий, на фоне чего происходит переосмысление и изменение языковых норм с целью более симметричной языковой репрезентации женщин и мужчин.

Помимо названных выше социокультурных факторов выявленные закономерности могут быть обусловлены разного рода коммуникативными факторами, такими как особая коммуникативная среда, определенный содержательный контекст общения и специфические коммуникативные намерения участников интеракции.

Библиографический список

1. Гриценко Е. С., Лалетина А. О., Сергеева М. В. Гендер в английской лингвокультуре. – Нижний Новгород: НГЛУ, 2008. – 214 с.
2. Гришаева Л.И. Особенности использования языка и культурная идентичность коммуникантов. – Воронеж: ВГУ, 2007. – 262 с.
3. Катанова Е.Н. Функциональный анализ самоидентифицирующих высказываний (на материале американских и британских парламентских дебатов): автореф. дис. … канд. филол. наук. – Воронеж, 2009. – 24 с.
4. Hansard. Режим доступа: http: // www. publications. parliament.uk/
5. Congressional Record. Режим доступа: https: // www. congress. gov/

УДК 811.112.2

Муратова С.В. Функциональный потенциал дефиса в современном немецком языке

Муратова Светлана Викторовна
канд. филол. наук, доцент кафедры теории и практики немецкого языка
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова
РФ, г. Нижний Новгород

The functional potential of the hyphen in modern German

Muratova Svetlana Viktorovna
candidate of Sciences (Philology), associate professor at the Department of theory and practice of German language
Nizhny Novgorod State Linguistics University
Russia, Nizhny Novgorod

Аннотация. В статье рассматриваются основные функции дефиса в современном немецком языке. Соединительный дефис значительно расширяет возможности словообразовательной системы современного немецкого языка.

Ключевые слова: дефис, соединительный дефис, словосложение, сложные слова

Abstract. The article considers the main functions of the hyphen in modern German. The connecting hyphen vastly expands the potential of the word-building system in modern German.

Keywords: hyphen, connecting hyphen, composition, complex words

Развитие и употребление языка во многом обусловливается коммуникативными потребностями и способностями языкового сообщества, жизнь которого протекает в новом, третьем тысячелетии в ускоренном, напряжённом ритме. Общий характер немецкого языка приспособился к новым экстралингвистическим изменениям: он стал в некотором отношении более «быстрым» и «сжатым» - экономичным, что явилось закономерной реакцией языка на увеличивающийся поток информации.

Тенденция к упрощению, сокращению, уплотнению, сжатию – синтаксической компрессии, семантической конденсации – проявляется на всех языковых уровнях. Наиболее отчётливо эти изменения заметны в словообразовательной системе немецкого языка, а именно в рамках модели

сложного слова. Появляющиеся в современном немецком языке композиты, в особенности декомпозиты, вмещающие большой объём информации, как нельзя лучше отвечают одному из главных требований современного немецкого языка – языковой экономии, ср.:

- *die Nato-Ost-Erweiterung ← Die Erweiterung der Nato nach Osten*

- *die 100-Betten-Klinik ← Die Klinik hat 100 Betten für Patienten.*

Образование сложных слов-окказионализмов подобного типа стало возможным благодаря использованию дефиса в качестве соединительного элемента. Именно дефис расширил спектр возможностей композитной модели передавать разнообразные сложные смыслы, ср.:

- *der Erste-Hilfe-Raum = Das ist ein Raum, wo einem Patienten erste ärztliche Hilfe angeboten wird.*

- *der 24-Stunden-Betrieb = Der Betrieb arbeitet ununterbrochen 24 Stunden.*

- *der 136-Tage-Minister = Der Minister amtierte 136 Tage.*

- *der Tarot-Analytiker = Das ist eine Person, die sich auf Tarot-Karten gut versteht und deren Kombinationen analysieren kann.*

- *der High-Tech-BH = Das ist ein BH aus Intelligenzfasern, die nach modernsten Technologien (High-Tech-Methoden) hergestellt werden.*

- *der Bonn-Berlin-Umzug =Die Regierung der BRD ist von Bonn nach Berlin umgezogen.*

Функционально дефис неоднороден. Принято различать следующие типы дефиса в зависимости от его назначения:

(1) дополняющий, компенсирующий («Ergänzungsbindestrich» - Duden,1979;1996);

(2) поясняющий («Erläuterungsbindestrich» - Duden,1996) или выделительный («zur Hervorhebung» - Duden,1996); [1]

(3) соединительный («Durchkopplungsbindestrich» - Duden,1996, «zur Aneinanderreihung» - Duden,1996).

Правила употребления **дополняющего дефиса** (1) не претерпели изменений: он стоит вместо общего компонента (определяемого или

определяющего) в «стяжениях», замещая его. Этот тип дефиса используется в целях экономии и помогает избежать тавтологию: *die Zeit- und Kapazitätsgründe, die Gepäckannahme und -ausgabe.*

Поясняющий дефис (2) используется при оформлении копулятивных и детерминативных композитов, как окказиональных, так и узуальных. Употребление дефиса в узуальных декомпозитах делает длинную конструкцию более обозримой, подчёркивая её бинарную структуру и облегчая тем самым её прочтение и анализ, ср.: *die Biomasse-Heizkraftwerke, die Parteispenden-Untersuchungen, der Brieftaubenzucht-Vereinsvorstand, die Riesling-Sahne-Sauce,*

das Bier-Korn-Gemisch. Целями создания лучшей обозримости, а также эстетическими мотивами объясняется появление дефиса в композитах со скоплением одинаковых звуков-графем на стыке их непосредственно составляющих, ср.: *die Hawaii-Insel, die Schiff-Fahrt, die Karibik- Kreuzfahrt, die Pazifik-Küche.*

Поясняющий дефис, чётко обозначает границу между конституентами в композитной конструкции и исключает возможные разночтения при интерпретации омонимичных сложных слов, ср.: *das Drucker-Zeugnis* ***и*** *das Druck-Erzeugnis; das Musiker-Leben* ***и*** *das Musik-Erleben.*

Без выделительного/поясняющего дефиса сегодня не мыслится оформление субстантивных композитов, имеющих в своем составе имя нарицательное и имя собственное. Дефис в них является своеобразной пограничной зоной, отделяющей существительные с разной категориальной принадлежностью, ср.: *der Marshall-Plan, die Schumacher-Fans, der Andalusien-Urlaub, das Ruhr-Gebiet, die Rhein-Reise.*

Примечательно, что **соединительная функция дефиса** (3) при композитообразовании лишь упоминается в Дудене (1979) [2], - «Durchkopplungsbindestrich», а Дуден 1996 года издания выделяет её уже в одну из основных, самостоятельных функций, что свидетельствует о распространении и закреплении в немецком языке моделей дефисного композитообразования. Дефис в соединительной функции является

единственно возможным средством связи в конструкциях, в состав которых входят:

1) буквы: *die H-Milch, das Binnen-I;*

2) междометия: *der Aha-Erfolg, die Buh-Rufe;*

3) местоимения, союзы и другие слова в значении грамматической частеречной принадлежности: *der Ach-Laut, der Weil-Satz, die Ich-Form;*

4) аббревиатуры: *der Standard-Akku, der SPD-Parteichef, die Bestell-Nr.;*

5) цифры: *das Jahr-2000-Problem, ein 80-mm-Zoomobjektiv, die "2+4"-Verhandlungen;*

6) другие символы: *die ♀-Gruppe (= Frauen-Gruppe), der λ-Operator;*

7) иностранные слова: *die Recycling-Politik, die Online-Kontrolle.*

Кроме того, именно соединительный дефис сделал возможным появление и закрепление в немецком языке новой модели сложного слова с реляционно-экспликативной семантикой, что является чрезвычайно важным, так как в языке не хватает слов, способных передавать разные типы отношений, реляций между несколькими денотатами: *der Ost-West-Konflikt, die Rhein-Ruhr-Region, die SPD-FDP-Koalition, der Mutter-Tochter-Konflikt, die West-Ost-Richtung* [3].

Соединительный дефис в современных окказиональных композитах является достоянием терминологического словообразования специальных языков науки, где он использовался не только с целью создания лучшей обозримости длинных и сложных декомпозитов, ср.: *der Hochspannungs-Druckluft-Schnellschalter*. Именно дефис позволял создать информативно насыщенные блоки в виде одной лексической единицы, представляя собой единственно возможный способ сочетать в одном слове знаки различных систем (цифры, математические, химические формулы и др.) и слова, буквы, аббревиатуры, иностранные слова и более объёмные языковые единицы (словосочетания, предложения), ср.: *der CO2-Gehalt, die U-2-Flüge, das 16:9-Format, das UHF-VHF-Gebiet, das Pay-per-view-Verfahren.*

Характерно, что и сегодня, несмотря на полифункциональность дефисных образований, более высокая их частотность отмечается не только в научных

публикациях, но и в таких сферах как бизнес-экономика, компьютерное дело, реклама, политика, спорт, ср.:

(экономика): *das Billig-Land, das Schuldner-Land;*

(компьютер): *der Computer-Freak, die Software-Piraterie;*

(реклама): *die Drei-Käse-Füllung, der Gute-Laune-Duft;*

(политика): *die 2:4-Verhandlungen, der FDP-nahe Büroleiter;*

(спорт): *die WM-Ehre, die Play-off-Runde, der 2:0-Sieg.*

Эта способность немецкого языка создавать подобные усложнённые, порой совершенно неожиданные словообразовательные конструкции является доказательством открытости, гибкости и жизнеспособности немецкого языка. Возможность понимания, интерпретации таких словообразовательных структур предполагает наличие у носителей языка более высокого уровня образования и языковой компетенции.

Таким образом, можно говорить об усилении функционального потенциала дефиса в роли соединительного элемента в немецком словообразовании, что открывает безграничные возможности для создания слов различной лексической наполняемости, которые способны передавать широкий спектр семантических вариантов и конкурировать со сложными синтаксическими структурами.

Библиографический список

1. Duden. Die deutsche Rechtschreibung. – 21., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. – Bd. 1. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich, 1996. – 910 S.
2. Der Große Duden: Wörterbuch und Leitfaden der deutschen Rechtschreibung. – 20. Auflage. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1979. – 768 S.
3. Муратова С.В. Композиты с реляционной семантикой в современном немецком языке//Вестник Череповецкого государственного университета. - 2016. - № 3 (72). - С. 54-57.
4. Муратова С.В. Общая структурно-семантическая характеристика тесных экспликативных синтагм с сопряжённым атрибутивным комплексом в современном немецком языке// Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 12. – Нижний Новгород: ГОУ ВПО НГЛУ, 2010. – С. 78-85.

УДК 81

Папоян К.О. Фольклорно-мифологическая лексика в поэзии М.И. Цветаевой

Папоян Кристина Олеговна
аспирант кафедры филологии
НИУ «БелГУ», г. Белгород

Folklore-mythological vocabulary in the poetry of M. I. Tsvetaeva

Papoyan Kristina Olegovna
postgraduate student
of Philology Department
Belgorod National Research University
Russia, Belgorod

Аннотация. В данной статье рассматриваются фольклорно-мифологические элементы на основе анализа творчества М.И. Цветаевой. Раскрывается связь автора с национальной духовной культурой и собственной идентификацией с этносом.
Ключевые слова: фольклор, сюжеты фольклора, миф, картина мира, поэтика.

Abstract. This article discusses the folklore and mythological elements based on the analysis of Marina Tsvetaeva's poetry. Reveals the connection between the author and the national context, culture and self by ethnicity.
Keywords: folklore, stories of folklore, myth, world picture, poetic.

М.И. Цветаева (1892-1941) — одна из талантливейших и самобытных поэтесс Серебряного века русской поэзии. Ее произведения — яркие, удивительные, таящие даже сегодня немало загадок. После себя М.И. Цветаева оставила огромное, и пока еще в должной мере неоцененное, творческое наследие: семнадцать поэм, сборники лирических стихов, восемь стихотворных драм, а также автобиографическую прозу, дневниковые записи и письма.

Несмотря на постоянный исследовательский интерес со стороны лингвистической научной мысли, поэтическое наследие М.И. Цветаевой продолжает оставаться во многом явлением слабоизученным. Фольклорно-мифологическая лексика является целым пластом в поэзии М.И. Цветаевой, который в силу специфики не только таит в себе целый сонм различных живых образов и обращений автора к культурному наследию человечества, как и

собственной идентификации с этносом, но и позволяет в полной мере передать чувства, настроение, эмоции, образы.

Прежде чем переходить к изучению фольклорно-мифологической лексики поэтических произведений данного автора необходимо определиться с терминологией, ввиду того фактора, что несмотря на обращение к ним исследовательской научной мысли, многие теоретические аспекты пока еще находятся только в стадии разработки.

Итак, фольклорная лексика сегодня уже не сводится только к лексическим единицам устного народного творчества, таким как, например, народная песня или былина. Само понятие вбирает в себя все формы и виды фольклора, как единого комплекса невербальной и вербальной духовной культуры этноса. Таким образом, фольклорная лексика включает в себя пословицы и поговорки, загадки, диалектную речь, метафоры, сравнения, которые употребляются непосредственно в речи, молитвы и игры, рецепты блюд, прощальные и приветственные формулы, песни, стихи, сказки и др., то есть, все лексические элементы, так или иначе присущие фольклору.

Необходимо отметить, что на современном этапе развития лингвистики, единых, удовлетворяющих все стороны научного диспута, определения терминов, которые обозначают единицы мифологической лексики, также не существует. Например, О.А. Черепанова в своих работах говорит о «мифологемах», дефиниция которых сводится к словам, служащим обозначением мифологических понятий. Исследователь А.А. Юнаковская обозначает их как «мифологизмы», которые являются словами, обозначающими различные мифологические персонажи, и словосочетания, фиксирующие мифологические действия, отражающие древнее мифологическое сознание и употребляемые в речи современных носителей языка.

Таким образом, под мифологической лексикой мы будем понимать те лексические единицы, которые обозначают: во-первых, наименования персонажей, которые, так или иначе, связаны с мифологией; во-вторых, особые

слова, наполнение которых можно соотнести с результатами мифического мышления в процессе структурирования мира.

С 1916 года происходит трансформация поэтических произведений М.И. Цветаевой, если до этого момента все ее стихи были подчинены ее же тезису: *Я одна с моей большой любовью / К собственной моей душе*, то здесь Цветаева начинает уделять огромное внимание фольклору и мифологии, соответственно частота употребления фольклорно-мифологической лексики значительно возрастает. При этом возникает, казалось бы, главное противоречие в творческой парадигме автора, когда она писала до 1916 года только о себе, о своих чувствах, преломляла через призму собственного «я» какие-то жизненные события, интерпретировала их. Фольклорные произведения же строятся совсем по другим критериям, имеют другую структуру, здесь нет строго обозначенного концепта «я», само авторство предельно размывается. Но именно фольклорно-мифологический опыт стал отдельным творческим опытом, когда М.И. Цветаева не ограничивалась простой стилизацией, а также некому бессистемному обращению, но данный факт стал тем важным звеном авторского духовного роста, его самоидентификации, когда он расширяет пределы уже достигнутого и выходит на новый уровень своего мастерства.

Как отмечают исследователи, одно из самых жизнеутверждающих поэтических произведений М.И. Цветаевой — «Посадила яблоньку…». Поэтика всего стихотворения построена на аксиологическом базисе народных представлений о том, что необходимо сделать мужчине/человеку для того, чтобы считать свою жизнь осмысленной: это посадить дерево, построить дом, дать продолжение роду, то есть вырастить сына. Необходимо отметить, что в момент написания этого произведения, сама поэтесса стала матерью, родив дочь. Поэтому эти три ключевых момента подлинности существования человека, выраженные народом, автор раскрывает с женской автобиографичной позиции, которые выражаются в глагольной анафоре, следующих строф: *посадила яблоньку*; *приманила в горницу; породила доченьку*. То есть, концепт

«Я одна с моей большой любовью / К собственной моей душе» никуда не исчез, он всего лишь претерпел трансформацию, с позиций переосмысления бытия. То есть, Цветаева в большинстве произведений, даже фольклорно-мифологических, продолжает писать о себе, используя метафоры, отображает свою жизнь, пусть и стилизованную под фольклорное произведение.

В данном стихотворении, кроме общей стилизации, выраженной в использовании уменьшительно-ласкательной лексики, без которой немыслимо русско-народное устное творчество: *доченька, оченьки, забавонька* и др., используются и метафоричные лексические единицы: *приманила горлицу*. Именно в образе горлицы сосредоточен глубинный символ мира, благой вести, любви, семейного счастья и других положительных концептов. В результате можно говорить о том, что глубокая образность произведения, сам его эмоциональный посыл, а также все образы связанны именно с фольклором и самобытной культурой, при этом автор не только не растворяется в ней или же, наоборот, отдаляется от нее, но гармонично вплетает себя, идентифицируя себя с культурным наследием. И происходит это не только из-за того, что автор создает стихотворение похожее по ритму на народную песню, но благодаря подлинно цветаевскому стилю, где обильно используется тире, соблюдается сам ее ритм, а благодаря использованию фольклорной лексики с ее глубокой цивилизационной образностью.

Из этого же цикла необходимо отметить еще два стихотворения, которые перекликаются с рассмотренным выше: «К озеру вышла…» и «Отмыкала ларец железный…». Тематика данных произведений не может рассматриваться отдельно, так как она связанна общим — центральной ролью русской женщины. Ее духовный мир базируется на консервативных ценностях, чья судьба всегда связанна с хранительницей домашнего очага, с семьей и детьми, с суженным, а еще чаще с несчастливой любовью. Так как в те времена ни о какой эмансипации и возможности выходить замуж по великому чистому чувству не было, браки были договорными, смотрели на материальную сторону будущего жениха, на возможность удачным браком дочери устроить ее судьбу

и свою. В результате чего часто судьба героинь М.И. Цветаевой в фольклорных произведениях трагична, так как смерть логичный итог той полноты чувств, которой живут ее герои. И не в силах смириться с самой судьбой они выбирают самый простой путь — самоубийство. Именно отсюда и идут корни поговорки «стерпится — слюбится». В стихотворениях «К озеру вышла…» и «Отмыкала ларец железный…» общий образ перстня, подаренного суженным *млада-лебедя*, что также является элементом фольклорно-мифологической лексики, где лебедь — это не просто образ птицы, но сам концепт красоты, духовной чистоты, совершенства. Здесь также используется лексический повтор для создания стилизации под народный эпос: *С крупным жемчугом перстенек, / С крупным жемчугом*. Перстень здесь — символ, как и сам *ларец железный*. Если первый представлен, как память о суженном, точнее, воспоминания о нем, то в *ларце железном* издревле хранили разные ценности. Его нутро было сокрыто от чужих людей. В результате чего происходит закономерный итог юношеской трагической любви, который Цветаева описывает в типично-русской традиции фатализма: *А надо мною – кричать сове, / А надо мною – шуметь траве….* Сова здесь, скорее всего образ не мистический, не мифологический, а некий посыл к «Черному ворону», чьи трагическо-фаталистические мотивы соотносятся и с цветаевскими строками.

Совершенно другую женщину рисует М.И. Цветаева в стихотворении «Але», используя также в качестве основных лексических элементов, на которых держится все фольклорно-мифологическую лексику. *Знай одно: что завтра будешь старой. / Пей вино, правь тройкой, пой у Яра, / Синеокою цыганкой будь. / Знай одно: никто тебе не пара — / И бросайся каждому на грудь.* Здесь фольклорная лексика представлена следующими элементами: словами *тройкой* — упряжка лошадей, которую в отличие от экипажей использовали во время праздничных, народных гуляний. *Удалая тройка* — образ, связанный, в первую очередь с русско-народным эпосом, означающим веселье, праздник. Например, тройки использовались во время Масленичных гуляний. Впрочем, и цыгане символизируют разнузданное веселье, а само *петь*

у Яра, относится к одним из сформировавшихся народных обычаев. Таким образом, используя вкрапления лексических элементов фольклора и духовной жизни народа, издавна связанной с праздником, поэтесса создает дух разнузданного веселья, яркость красок жизни. Желание взять от жизни все, что она может дать. Но вместе с тем, звучит это как бравада, как безнадежное отчаяние человека, который разочаровался во всем, и теперь весельем пытается наполнить пустоту в своей душе. Вполне возможно, речь идет о несчастной любви, но здесь героиня не приходит к смерти или к покорности судьбе, а, наоборот, она бросает вызов патриархальным устоям России.

Кроме фольклорной лексики М.И. Цветаева активно использует и мифологическую. И в большей части именно в духе христианского мифа, магических ритуалов и обрядов, таких как гадание, заговоры, обереги. Кроме этого, Цветаева на протяжении всего творческого пути постоянно обращалась к образам античной мифологии, таких как Орфей, Федра, Ипполит, Эвридика, Тезей и Адирана. Поэтесса постоянно не только обращалась к мифологии, но часто в своих произведениях использовала сами мифы, их трансформацию.

Наиболее ярким примером фольклорно-мифологической лексики служит поэтический цикл «Гаданье», который увидел свет в 1917 году. Удивительно, но его название перекликается не только с самим циклом, посвященным заговорам и гаданиям, христианским и языческим ритуальным действиям, но и соотносилось с духом эпохи, когда большинству было не ясно, куда же идет Россия. Православная христианская религия осуждает гадание, соотнося его с колдовством, данный аспект очень точно отображен у М.И. Цветаевой: *Да сними – не забудь же – / Образочек с груди, … Выходи ты под Троицу / Без Христа-без креста*. То есть, чтобы избежать гнева церкви и не повлиять негативно на производимый ритуал, по которому нечистая сила, помогающая в гадании, боится креста как и икон, их следовало снимать. То есть, М.И. Цветаева в данном цикле достаточно подробно приводит все действия магического ритуала, который по своей сути является мифом, но он настолько прочно вошел в жизнь самой М.И. Цветаевой, что даже она отмечала в

дневниковых записях, что переезжая через реку — крестится. *Воды под мостом, / Дороги крестом…*в мифологии мост — это всегда место, которое сопряжено с опасностью, а что ждет на другом берегу — неясно, возможно это опасность, возможно угроза или еще какая-то беда. В этом поэтическом цикле же нашли свое отражения и колдовские образы предметов, таких как *заговоренная вода, обручальные кольца, символика гадальных кар», крест* и др. Ведь миф в системе мироощущения М.И. Цветаевой — это объяснение картины мира, именно в нем сосредоточенны и актуализированы вся суть ненависти и любви, страха и ревности, страдания и сострадания.

Таким образом, необходимо отметить, что в поэзии М.И. Цветаевой активно используется фольклорно-мифологическая лексика во всей ее палитре. Однако, необходимо отметить тот факт, что поэтесса, используя ее, обращаясь к глубинным, заложенным в данную лексику образам, смыслам и чувствам, не только заимствует, но и активно трансформирует под свои цели и задачи. Сама же фольклорно-мифологическая лексика говорит о том, что репрезентация М.И. Цветаевой как поэта происходит через осознание себя как части огромного пласта русской культуры, уходящей своими корнями во глубину веков.

Библиографический список

1. Абыякая О.В. Мифологическая лексика русского языка в лингвокультурологическом аспекте и принципы ее лексикографического описания: автореферат диссертации. // [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/mifologicheskaya-leksika-russkogo-yazyka-v-lingvokulturologicheskom-aspekte-i-printsipy-ee-l
2. Александров, В.Ю. Фольклоризм Цветаевой: дис. канд. филолог. наук / В.Ю. Александров. – М., 1989. – 183 с.
3. Алламуратова А. Ж., Алламуратова Г. Ж. Поэтика фольклора в лирике Марины Цветаевой // Молодой ученый. — 2017. — №8. — С. 298-300.
4. Зубова Л.В. Поэзия Марины Цветаевой. Лингвистический аспект.// [Электронный ресурс] — Режим доступа: https://coollib.com/b/246496/read
5. Марина Цветаева. Все стихи. // [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://rupoem.ru/cvetaeva/all.aspx
6. Филиппова Ю.Ф. Лексикографический подход в изучении фольклорной лексики этнических немцев. // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. — 2011. — №1. — С.196-201

7. Хабарова Я.И. Миф о Федре в стихотворении М. Цветаевой «Занавес». // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. — 2015. — Т. 1. — № 3 (3). — С. 99-107.
8. Цветаева М. Стихотворения: сб. соч.: в 7 т. Т. 1 / М. Цветаева. – М.: Эллис Лак,1994. – 640 с.

УДК 811.521

Чиронов С.В. Наречная модификация вопроса в японском языке

Чиронов Сергей Владимирович
канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой японского, корейского индонезийского и монгольского языков, Московский государственный институт международных отношений (МГИМО, Москва)

Adverbial modification of question in Japanese

Chironov Sergey Vladimirovich
candidate of philology, assistant professor
head of Japanese, Korean, Mongolian and Indonesian department
Moscow state university of international relations – MGIMO, Russia, Moscow

Аннотация. Помимо специальных маркеров вопроса на смысл вопросительного высказывания оказывает существенное влияние использование модально-дискурсивных наречий сентенциального типа. В статье на основе корпусных данных обобщаются варианты такого влияния для случая японского языка. Устанавливаются связи между отдельными семантическими классами наречий (интенсификаторы, вероятности, разметки дискурса) с одной стороны и типами вопросов с другой. Показано, что существенными прагматическими факторами при этом является происхождение обсуждаемой пропозиции (инициативное высказывание или реактивное), степень бенефактивности или ущерба для лица адресата, а также распределение информации между коммуникантами.
Ключевые слова: японский язык, наречие, вопрос, корпусные данные.

Abstract. Questions as utterance are modified in the nuances of their pragmatic meaning by a set of specialized markers and, besides them, a large number of sentential adverbs. The latter include modal adverbs, intensifiers, discourse markers. This paper uses corpus data of Japanese to note some tentative patterns of how semantic features of these groups are reinterpreted to suit the pragmatic context. Separate types of adverbs are used to ask back or in doubt, ask for advice, confirm a conjecture or make a tag question concerning one's own experience. So when it comes to pragmatic models of questions that are being modified, we find it useful to operate in terms of several oppositions, such as initial or reacting utterance, nature of interaction (benefactive or hedgeable) as well as the distribution of information along the lines of the information territory theory.
Key words: Japanese language, adverb, question, corpus data.

В ряде своих работ я касался проблем вклада отдельных групп модальных

и дискурсивных наречий с сентенциальной сферой действия (у ряда японских авторов называются предикатными наречиями, *chinjutsu-fukushi*) в смысл вопросительных высказываний [3; 4; 6]. В данной статье ставится задача обобщить эти закономерности, исходя из прагматических параметров вопроса в японском языке. Для этого используются данные корпуса [11], из которых выбираются примеры общения на интернет-форумах. Этот вид данных используется в силу того, что, с одной стороны, позволяет сократить общий объём обрабатываемых примеров, в то же время являясь достаточно репрезентативным с точки зрения текущего словоупотребления, к тому же всегда коммуникативно-ориентированного, в отличие от, например, материалов блогов. Все примеры, доступные в корпусе, относятся к форуму «полезных советов» сайта «Яху» за 2005 год, поэтому в дальнейшем источник цитирования после примеров проставляться не будет.

Употребление японских наречий в вопросе в некоторой степени уже отражено в литературе. Так, основной специализированный словарь [12] отмечает возможность употребления слова в вопросе. По критерию сочетаемости с финальными грамматическими показателями предложения (что определяет среди прочего и тип высказывания) группируются и исследуются наречия в наиболее полной работе по данной тематике Дз.Моримото [13]. Однако последняя часть сведений позволяет лишь проследить возможность употребления типичных единиц (для семантических групп) в вопросительных высказываниях, но не дифференцировать их роль слова в последних. Особенно мало освещён аспект взаимосвязи между группами наречий (адвербиалов) и типами вопросов, как они представлены в известных классификациях [напр. 7, см. ткж. 2; 5].

Говоря о классификациях вопросов, целесообразно отталкиваться от трактовки эротетива как речевого акта с точки зрения предварительных условий и презумпций его субъекта (спрашивающий не знает и хочет узнать информацию, которой владеет и может сообщить собеседник) [9, с. 66]. В значительной мере данные признаки, доступные в различных комбинациях,

подпадают под схемы теории «информационной территории» А.Камио [10].

Вообще говоря, вклад наречия в смысл вопроса может укладываться в один из четырёх случаев:

А) наречие вообще не употребляется в вопросах;

Б) наречие входит в сферу действия вопросительного оператора;

В) наречие модифицирует вопрос;

Г) наречие маркирует вопрос.

Случай А) может быть объяснён с точки зрения семантики наречия, включающей элемент, несовместимый с вопросительностью. Например, к иному иллокутивному типу относятся такие модификаторы побуждений, как *zehi*(*-tomo*). Это не исключает, однако, возможности появления иллокутивного наречия в вопросах как косвенных речевых актах, ср. хрестоматийное *could you* ***please*** *pass me the salt*? В таком виде выступают *o-negai da kara, ii kara*. Возможность их использования в вопросительном предложении, таким образом, предсказывается типом побуждения, а конкретно – тем, допускает ли этот тип косвенный вопрос. Как легко заметить, он-то как раз оказывается несовместим с командой, инструкцией и другими типами, предполагающими безусловное верховенство побуждающего, отсюда и отсутствие примеров с такими наречиями, как *narubeku, dekiru dake*. Категорически несовместимы с вопросом маркеры перформативных формул, напр. *kuregure* (*yoroshiku tsutaete kudasai = передайте* ***горячий*** *привет*/ *karada-ni ki-o tsukete kudasai =* ***убедительно*** *прошу следить за здоровьем*).

Не предполагают употребления в вопросе также единицы, направленные на выражение оценки (*doose = ничего не поделаешь, harete = наконец во исполнение наших желаний*). Вероятно, к этой же группе следует отнести *sekkaku = раз уж/специально*, всегда встречающееся в придаточном причины или уступительности, хотя главное предложение (где делается, получается, следующий логический шаг), вполне может быть вопросительным. Это заставляет требование минимального заглубления, по которому вопросом, о котором здесь идёт речь, должно считаться предложение непосредственно

представляющее собой сферу действия наречия, а не объемлющее его. Последнее включает, разумеется, и случаи с изъяснительным придаточным, не подпадающим практически ни под какие ограничения:

バ−リトゥ−ドのバトルロイヤルって**すごく**面白かったと思いませんか？// *Вы не считаете, что* [*голливудская верия Батл-Руаяль была* ***ужасно*** *интересной*]*?* Ср. もう**少し**待ったほうがいいですか？// *Лучше* [*ещё* ***немного*** *подождать*]?

Не приемлют вопросительности дискурс-маркеры, отвечающие за разметку таких звеньев дискурса, где не предполагается вопросительного высказывания. Так, и с *jitsu-ni = действительно* (*как мы и говорили*), *jitsu-wa = дело в том*, ср. рус. *знаете* / *видите ли* эротетив исключён тем, что ожидается введение нового, известного говорящего, но неизвестного адресату. Вдвойне аномальным кажется пример с *izureniseyo = как бы там ни было* (он всего один), где вопросом заканчивается «прыжок» к выводу, не сохраняющий, а как бы отменяющий предшествующую логику. Аномален же он ещё и потому, что тем самым говорящий перечёркивает свой же вопрос в предыдущей фразе, ответить на который адресату случая уже не представится:

二度目の就職（転職）なので、最初の就職で得た事をかわれたのでしょうか。**いずれにせよ**、こういった事は結構あるのでしょうか。// *Ведь это уже повторный приём на работу (перевод), было ли всё не так, как в первый раз?* ***Так или иначе****, часто ли бывает такое?* (форум сайта «Яху» 2005)

Ещё одна группа здесь - единицы отрицательной полярности, ограниченно сочетающиеся и с другими неутвердительными типами:

出品者に、質問もせずに多数の入札が入っているのを見かけますが、送料や発送方法は**全く**気にしないのでしょうか？// *Часто видишь, как много заявок собирают некоторые продавцы… а что, интересно, людям* ***вообще*** *всё равно, сколько будет стоить отправка, как будет отправлен товар?*

出品者は**全く**の無責任でいいのですか？// *Что, разве допустимо, чтобы владелец аукционного товара был* ***совершенно*** *безответственный?*

В обоих примерах, выражающих сходное отношение автора к сходной ситуации, «накрутка» верхней структуры, содержащей вопрос, представляет собой не более чем фигуру речи. Перед нами вопрос как косвенный речевой акт, выражающий прагматическое значение упрёка. Ср. пример, где выражается не упрёк, а удивление (составляющее прагматическое ядро высказывания, формально заточенного под вопрос):

なぜ、今までと違って、私のメールの本文を**全く**消さないのでしょうか？// *Почему же, интересно, теперь, в отличие от прошлых случаев, они* ***вовсе*** *не пытались стереть мой мэйл?*

Не увязываются с вопросом и единицы положительной полярности, в частности, некоторые типы интенсификаторов в канонической классификации [8, с. 589]. В первую очередь это максимайзеры – наречия степени, указывающие на наиболее высокое положение признака на шкале: *hijoo-ni = крайне, kiwamete = чрезвычайно*. Как и с другими группами, пограничный случай здесь представляет запрос подтверждения, ср. англ. *tag question*, который также допускает трактовку как косвенный речевой акт, под видом вопроса выражающий утверждение говорящего (с «отщёлкнутой» прагматической опцией запроса реакции адресата). Нет надобности уточнять, что такие высказывания не являются эротетивами в классическом понимании, покуда в них не выполняется условие искренности, по которому говорящий действительно хочет получить информацию от собеседника:

１００００円なんでしょうか？家の家計簿をつける手伝いをしてくれるのでしょうか？**ずいぶん**高いですよね？// *И за всё 10 тыс иен? А он поможет вести домашнюю бухгалтерию?* ***Порядком*** *дорого же?*

Случай Б) предполагает, строго говоря, два варианта, допускающие кое-где и гибридную трактовку. По первому из них, слово употребляется как бы «внутри скобок», входя в пропозицию, обрамляемую вопросом. Тогда вопрос стоит ко всей фразе, в которую включается наречие:

シリーズって、何冊でるとか決まってますか？また**必ず**最後まで出て

ますか？// *А в серии известно заранее, сколько будет выпусков? И* ***обязательно*** *выходят все до конца?* (*Правда ли то, что* [***обязательно*** *выходят все до конца*]?)

С другой стороны, возможно также утверждать, что вопрос по сути стоит именно к модальности высказывания:

面接の後に礼状というのは**必ず**渡すべきなのでしょうか？// *После собеседования обязательно отправлять письмо с благодарностью?* (*Обязательно ли* [*отправлять письмо с благодарностью после собеседования*] = *или можно не отправлять?*)

Разница, как можно видеть из перевода примеров, в доступности для коммуникантов информации о пропозициональном содержании, к которому ставится вопрос. В случае, если оно известно обоим, суть вопроса сводится к содержанию модальной рамки. Если же в круг известной информации входит и представление о модальных характеристиках ситуации (скажем, что серию обязательно выпускают до конца), вопрос представляет собой запрос подтверждения.

Примечательно, что с повышением «градуса» категоричности, передаваемого в данном случае модальным наречием, более адекватно начинает выглядеть вторая трактовка:

反省、または後悔していますか。もし生まれ変わったらもう**絶対に**不倫はしませんか。// *Раскаиваетесь ли вы, жалеете о содеянном? И если бы родились заново,* ***железно*** *не стали бы изменять?* (*вы железно* [*не стали бы изменять*] *или, может, ещё подумали бы?*)

Как мы видим, вопросы такого типа в основном касаются ситуаций, где дефициту информации на стороне говорящего соответствует её наличие на стороне собеседника. Сюда входят и вопросы о мире собеседника, а также о внешних по отношению к обоим коммуникантам событиях. При этом в фокусе вопроса может оказываться не только модальная характеристика, но и степень признака или явления, выражаемая интенсификатором:

小さい方でも**十分**効果ありますか？// *Даже с маленьким прибором будет* ***достаточно*** *эффекта?* (***Достаточен*** *ли* [*будет эффект*]?)

Ср. также пример, где смысловым центром вопроса оказывается наречие осознанного действия. Вопрос в этом случае оказывается требованием опровергнуть сопровождающие его презумпции – в этом конкретном случае касающиеся кажущейся неразумности совершения действия, его необычности:

ダウンロードした着メロとかって削除とかタイトル名の変更とか**わざと**できないようになってるんですか？// *А что,* ***специально*** *так сделано, чтобы скаченные входящие нельзя было переименовать?* (хотя такое устройство требовало бы известных усилий, ценность применения которых неочевидна говорящему)

Случай Г) уже рассматривался в моей работе [6], где выделено всего две единицы, поэтому останавливаться на них подробно здесь нет необходимости. Стоит лишь упомянуть, что с точки зрения распределения информации коммуникантам основная разница между ними состоит в наличии известной пропозиции Р в случае *hatashite*, тогда как *ittai* тяготеет к формулированию частного или альтернативного вопроса. Таким образом, второе наречие тяготеет к употреблению в ситуации значительно большего и информационного голода на стороне спрашивающего, и дисбаланса целей и интересов общающихся (так, адресат может быть вовсе не намерен отвечать, во всяком случае, это явно не входит в презумпции автора).

Основная масса примеров относится к случаю В), где с точки зрения прагматического наполнения вопроса могут быть выделены несколько разнонаправленных закономерностей.

По сути экстраполяцией уже намеченной модели с «сильным» вероятностным наречием становится случай наречия категорической достоверности *hontoo-ni*, удовлетворяющего типам вопроса «переспрос», «запрос подтверждения» [5]. Пропозициональное содержание, о котором идёт речь, уже «на столе», так что теперь сомнению подвергается его истинность. Степень и скепсиса, выражаемого говорящим, и полемического накала гораздо

выше, чем в случае с *hatashite*, скорее призывающему хорошенько, неспеша разобраться в сути дела. В отличие от *hatashite*, пропозиция как правило представляет собой не абстрактное утверждение, а конкретный факт, что добавляет дискуссии динамики:

しかしこれで**本当に**いいのか、これで僕は満足なのか。ならモヒカンを続ければいいのか。// *Но* ***действительно*** *этого достаточно? Я доволен? Тогда можно и дальше ходить с ирокезом* (случай интроспекции – «острой дискуссии» с самим собой)

大好きな人が他の異性と付き合って、幸せなら自分もそれで幸せなんて思う人なんて**本当に**いるんでしょうか。// *Интересно,* ***правда*** *есть такие, кто счастлив, когда его любимый человек встречается с другим?*

血液型の違いによる、性格の違いって**本当に**あるのでしょうか？// *Что,* ***реально*** *характеры различаются в зависимости от группы крови?*

Скептический лад высказывания лишь усугубляется внешне «кооперабельной» частицей *ne*, в данном случае передающей процедурное значение в духе «ну хорошо, скажи уж мне теперь без дураков»:

運転士が「８メートルにして下さい」って言ってたって言うけど、**本当に**運転士が言ったんですかね？// *Вот тут значится, что водитель попросил установить на 8 метров. И что, водитель* ***прямо*** *так и сказал, что ли?*

Ср. пример, где, напротив, недоверие подчёркивается параллельным употреблением наречия крайне низкой вероятности:

誰だかわかりませんか？まさか、**本当に**通りがかりの人？// *И вы не знаете, кто это был? Да ладно, что, правда просто прохожий?*

Из своей традиционной сферы – перепроверки подозрительного утверждения [4] – это наречие шагает в зону специальных вопросов, где ощущается как след некого сокращения, склейки двух различных частей в одно высказывание. В результате определение объекта модификации в таком типе высказываний уже открыто интерпретациям – например, это может быть

перформативная формула «я хочу знать». Введение в эту формулу показателя достоверности усиливает нажим на адресата и повышает иллокутивную силу вопроса («я действительно хочу знать»). Такое высказывание логично представить как повторное, что опять-таки играет на повышение психологического накала коммуникативной ситуации, отражая волнение, эмоциональную вовлечённость говорящего, которая вовсе не обязательно будет негативно окрашена:

実際にそうなったら、**本当に**どうするんだろう？// *Если такое действительно случится, что же ты будешь делать,* ***реально****?* (обр. внимание на сходное функционирование аналогичного русского выражения)

Такого «роста» в качестве модификатора вопроса не происходит у других единиц близкой семантики. Так, маркером противопоставления фактивности и (неверных) презумпций остаётся *jissai-ni*(*-wa*), что подпадает под случай Б:

生徒募集チラシには小学生の英検合格率がいいとよく見かけるのですが、**実際には**どんな感じでしょうか？// *В объявлениях о приёме учеников часто пишут о высоких результатах по английскому у выпускников младшей школы, а как обстоит дело* ***в реальности****?*

Близкими к *hontoo-ni* средствами «разгона» рассуждений, придания диалогу большей динамики оказываются стандартные метки дискурса, стимулирующие, а иногда и провоцирующие собеседника (см. вообще о роли вопросов в динамике текста [1]). В первую очередь это наречия с подытоживающим значением, черпаемым из семантики конца («так чем же всё кончилось») и начала («давайте вернёмся к истокам и посмотрим»), которые ведут себя по-разному. Первые, будучи способом «прыгнуть» к конечному итогу рассуждений, чаще встречаются в обсуждении мира собеседника, сигнализируют желательность пропустить лишнее в его презентации, заглянуть глубже предоставляемых сведений:

あんた、**結局**何が言いたいの？// *Ты что хочешь сказать* ***в итоге****?*

В идее некой логической линии, которую предлагается пройти до конца,

содержится куда меньше посылов для агрессии против собеседника, чем в открытом заявлении об информационном дефиците, как в случае сходного наречия *ittai*. Поэтому и тон вопроса значительно мягче, чем в случае, когда фактически заявляется «я вообще не понимаю, как обстоят дела, и не желаю вникать в подробности, а только хочу услышать ответ». Вместо допроса мы имеем дело с запросом определённой и окончательной информации, скорее предполагающим чуть ли не неудобство самого говорящего в связи с неспособностью самостоятельно додуматься до ответа. Кроме того, в отличие от *ittai*, не является аномальным и общий, и разделительный вопрос:

暴力団て**結局**何をしている集まりなのですか？// *Так они* ***вообще*** *чем занимаются, эти преступные группировки?*

すごく曖昧でよく分からないのですが**結局**Ｍａｃは使えるんでしょうか？// *Всё очень расплывчато и непонятно - так* ***в итоге*** *можно ли пользоваться «Макинтошем»-то?*

Сопровождая выдвигаемую говорящим догадку, наречие сразу подводит к выводу (имеющему, безусловно, некую предысторию, путь к нему), что отличает его функционально от неуверенного гадания *moshikashite* и сколь ни остроумных «тычков пальцев в небо», подкрепляемых лишь интуицией *hyottoshite* [3]:

松井秀喜と酒井美紀の熱愛交際？って、**結局**ただの知り合い程度のものだったのですか？// *Так,* ***получается****, все отношения Мацуи и Сакаи были просто знакомством?*

В функционировании в вопросе другой единицы с подытоживающим значением – *yoosuru-ni* чётко (и односторонне) проявляются её потенции как маркера перифраза:

イーバンク銀行へと振り込むのはリアルタイムなのでしょうか？**要するに**すぐに届くのでしょうか？// *Перевод в электронный банк придёт в режиме реального времени?* ***Короче****, деньги сразу придут?*

Стремление обратиться за ответами к первоосновам, конечно же,

предполагает в первую очередь обсуждение общих тем, не соотнесённых с конкретным содержанием мира собеседника:

西暦は、イエス・キリストが生まれてから数えるんですよね？**そもそも**なんで、キリストが基準なんですか？何かやった人物だからですか？// *Ведь европейское летоисчисление от рождения Иисуса Христа, верно? А почему* ***вообще*** *Христос был выбран за основу? За его заслуги?*

Вклад слова в прояснение понимания говорящим речевой ситуации, определение места вопроса гораздо значительнее для этой единицы – *somosomo*, чем для слова *motomoto* со сходной семантикой, остающегося ближе к оператору на уровне случая Б. С *motomoto* вопрос ограничен познавательной стороной дела, речи о выстраивании фрагмента логической картины мира не идёт. Тем не менее сама эта отсылка важна, чтобы «легитимизировать» вопрос, вписать его в цепочку реплик (так как собеседник должен более благожелательно воспринять естественное для человека стремление разобраться, откуда что взялось):

１６世紀に英語・モットーになったそうです。**元々**はイタリア語かな？// *В 16-м веке motto встречается в английском.* ***Изначально*** *слово вроде итальянское?*

Сфера употребления основной части наречий со значением апостериорной достоверности – вопросы о внешнем мире или о собеседнике. Выдвигаемая собеседником мысль в общем вопросе подкрепляется здесь ссылкой на якобы универсальность этого знания. Характерно, что в большинстве случаев вопросы с этими словами представляют собой запросы совета, более или менее тщательно замаскированные как вопросы из области общих знаний (о мире):

親子丼、卵は**当然**トロトロの半熟ってもんでしょう？// *Для риса с курятиной и яйцом (так называемые «отцы и дети») нужно,* ***естественно****, яйцо «в мешочек»?*

どのタイミングで飲めばいいのでしょうか？**さすがに**１度に２リット

ルは無理ですよね？// *Как распределить приём средства?* ***Конечно****, 2 литра за раз выпить будет невозможно, да?*

最近ふと虚しくなることがあります。以前はこんなことなかったのですが…**やはり**　彼女がいると違うものですか？// *Иногда, бывает, так пусто, грустно становится. Раньше такого не было.* ***Наверное****, с подружкой совсем было бы по-другому?* Ср. вопрос о мире собеседника (но тоже на основе знаний о ситуации «вообще»):

建築基準法を守っていれば、大丈夫なんでしょうか？**やはり**、恨まれますか？？// *Если соблюдать строительные стандарты, проблем ведь не будет? Клиенты-то,* ***поди****, бесятся?*

Подчас смысл введения слова только в этом и состоит, так как без него фраза была бы неприемлема как переходящая в ранг допроса, выходя за рамки привычного для японского коммуниканта ритуала «совместного нащупывания» истины. Это особенно видно по «переползанию» *yahari* (*yappari*) в область специальных вопросов, где, строго говоря, держать за предполагаемое из общих знаний говорящему-то нечего:

その返事から数日経ちましたが、やはり入金されません。次の連絡では、**やはり**取引自体をどうするか？という事で進めればよいのでしょうか？// *Через несколько дней после этого ответа денег по-прежнему нет. Тогда что* ***таки*** *делать с самой сделкой в следующем письме? Как вести себя?*

Общее для наречий степени и эпистемической вероятности – преобладание в вопросах единиц интенсивности от средней и выше, но не до значения абсолютных максимумов, в тех высказываниях, где предлагается собственный тезис говорящего, новый для дискуссии. Единицы с максимальным значением, как и было сказано, уходят в вопросы переспросно-подтверждающего типа с известным пропозициональным содержанием, при этом семантика высокой субъективной уверенности говорящего в вопросе имеет свойство переосмысливается как эмоциональная вовлечённость в ситуации, где имеет место диссонанс с установками говорящего:

急便の「クロネコヤマト」と「ヤマト便」は、**全く**違うものですか。違いがよく判りません。// *Так службы доставки «Куронэко Ямато» и «Ямато-бин», что,* ***совсем*** *разные? Я не понимаю, чем они различаются.* (очевидно, автора настораживает повторение слова «Ямато» в названиях)

С другой стороны, адвербиалы-«середняки» оказываются как нужной силы, чтобы говорящий мог «протащить» своё мнение, получить подтверждение которого и составляет смысл вопроса:

При этом помимо степени уверенности говорящего на выбор наречия влияет и прагматический фактор степени благоприятности утверждения для адресата. То, что будет отрадно слышать, подаётся как чуть более вероятное:

まともな人間が少ないので仕方ないです。**きっと**あなたは物事を考えれる人なのでしょうか。男なのか女なのか分かりませんが、// *Приличных людей мало, а жаль. Вот вы же* ***наверняка*** *такой человек, который задумывается над многими вещами? Я не знаю, мужчина вы или женщина, но…*

Так же, как и в случае *moshikashite*, это – полувопрос-полупредположение. Но собеседнику могло бы показаться обидным, если бы его положительное качество рассматривалось не более чем как один из возможных вариантов (как в *moshikashite*), поэтому он получает апгрейд вероятности того, что положительное суждение о нём является верным. Обратную ситуацию представляет собой «догадка», например, об ошибке, совершаемой собеседником. Коррекция показателей вероятности в пользу «лица» собеседника, по-видимому, является речевой универсалией:

たぶんバターを引いてからおにぎり乗せてるから崩れるのでは？油が米同士を離してしまうので…// ***Может****, рис разваливается оттого, что вы промасливаете сковороду? Поскольку масло и рис отталкивают друг друга…*

Помимо значения низкой вероятности, свойственной *moshikashite*, за этим словом должна быть признана готовность продолжить совместный поиск истины. Отсутствие такого желания, казалось бы, скоррелировано с

повышением уверенности говорящего в истинности суждения:

中国では宇宙ブームですか？宇宙ブームというより、**たぶん**人口過剰のため、他の天体への移住を考えてるのではないでしょうか。// *В Китае не столько космический бум, сколько,* ***наверное****, задумываются о переселении на другие планеты, с их-то перенаселением?*

Однако парадоксальным образом с повышением субъективной уверенности и вероятности говорящего усиливается и полемичный «задор» фразы, где уже слышится своего рода вызов – мол, попробуйте, опровергните меня! Это типичный риторически-наводящий вопрос, призванный активизировать внимание собеседника [5]:

ＡＣなしで寝ている方って、**きっと**扇風機ですよね？// *Те из вас, кто спит без кондиционера,* ***не иначе как*** *включают вентилятор, верно же?*

Впрочем, оказывается, что помимо таких параметров, как (объективность) вероятность или (субъективная) уверенность, на выбор наречия может влиять и степень важности тезиса для говорящего, уровень того, насколько он готов ангажироваться на утверждение. Иной раз оно может быть настолько незначительным само по себе, или же незначительным, «проходящим» с точки зрения развития аргументации (скажем, внутри примера, а не основной линии рассуждений), что использовать показатель большей вероятности было бы просто комичным:

ご主人がお昼に弁当を並べる時を想像してください。**たぶん**３段全てふたを開けて机の上に並べるんじゃないでしょうか。// *Представьте, что у вас расставляют ланч в коробочках на столе.* ***Наверное****, всё будет выставлено на стол уже со снятыми крышками, верно?*

В свою очередь, адвербиалы со значением средней и низкой вероятности могут также передавать не когнитивные характеристики автора, а то, как он позиционирует себя в общении. Вообще говоря, к глобальным правилам поведения на форумах относится требование задавать вопросы так, чтобы заинтересовать участников дать нужную информацию, не нанося ущерб их

статусу. Видно, что статус такого вопроса детерминирует некоторое самоуничижение автора, даже если, судя по формулировкам, он может быть достаточно осведомлён в своей области:

福祉士持ってる人でも、**場合によって**は免許停止されるような事があるのでしょうか？アメリカなどでは看護士資格等を継続す// *Бывает ли такое, чтобы и социального работника* ***как вероятность*** *лишали лицензии за какие-то проступки? В Америке, например…*

Довольно редки, но демонстрируют сходное поведение в вопросах интенсификаторы-бустеры, оформляющие соответственно предположения говорящего о мире собеседника или внешней реальности. Примеров слишком мало, чтобы говорить о чёткой закономерности, но опять более «слабые» единицы сочетаются с подспудной критикой поведения адресата:

エンジン下ろしてばらさなきゃいけないので、結構費用かかりますよ。**結構**、エンジンを酷使してませんか？// *Приходится демонтировать двигатель, что влетает в копеечку. – А вы вообще* ***достаточно*** *жёстко используете его?*

Тогда как единицы большей интенсивности по шкале оформляют высказывания о внешнем мире:

領収書も出るので気持ち発送の証拠が残ります。これで郵便事故で無くなることは**かなり**少なくなるんじゃないでしょうか？ // *Выписывают чек, так что есть доказательство отправки. Так, наверное, и число недопоставок* ***порядком*** *уменьшится?*

詳しい方教えてください。**かなり**確率高いですよね？// *Пожалуйста, дайте подробные данные. Ведь процент* ***довольно*** *высокий?*

Обманчивое появление показателя высокой степени в высказывании будто бы об общей закономерности на самом деле маскирует экспрессив:

こんな私は母失格ですよね。ずっと家の中って**すごく**辛くありませんか？// *Какая после этого я мать! Разве не* ***ужасно*** *тяжело всё время торчать дома?*

Основная функция компромайзеров в вопросах уже не имеет отношения к информационному обмену. Так, почти все примеры с *ichioo* показывают попытку говорящего смягчить нажим в косвенных речевых актах побудительного плана, оформляемом всем набором приемлемых для этого формул, см. предложение, совет:

一応連絡とってみます？. . . // ***Может****, свяжешься с ними?* Ср. **一応**受診してみてはいかがでしょう？// *Тогда,* ***может****, лучше показаться врачу?*

Как и в примерах выше, при запросе совета говорящий застенчиво представляет свою «несовершенную» идею:

赤ちゃん用の解熱剤の座薬なども**一応**、買っておいた方が良いのでしょうか？// *Наверное,* ***в принципе*** *лучше купить на всякий случай специальные жаропонижающие свечки для малышей?*

Отсюда наблюдается континуальный переход к собственным догадкам говорящего, прямо не связанным с запросом совета, хотя такая проекция диалога тоже не исключена:

コネといっても**一応**「面接」はあるのでしょうか？// *Даже по блату* ***в том или ином виде*** *формальное собеседование должно же быть?*

Типичное амплуа аппроксиматоров – конкретные вопросы, где они несут практически исключительно прагматическую нагрузку, смягчая нажим на собеседника возможностью (конечно, лишь ритуально постулируемой) дать не строгую информацию, а также просьбы, где действует аналогичный механизм:

ウォッカってアルコール度**だいたい**どれくらいですか？// *А сколько* ***примерно*** *градусов в водке?*

А вот при переходе к диминишерам функция смягчения и в вопросах-побуждениях, и в «дискуссионных» предположениях заметно ослабевает. Я бы связал это с «затасканностью» наречия *chotto* в качестве хеджа, приводящей к тому, что сама фигура «я вежлив с вами», переносимая этим словом, становится маркером ситуации, когда к применению вежливости обязывает некоторое более фундаментальное (и негативное для собеседника) обстоятельство на

стороне говорящего либо в содержании его речи:

ちょっと遅すぎませんか？// *Да уже* ***вроде как*** *поздно, не?* Ср. かたつむりの住まいの環境、餌などどうしたらいいのか詳しい方教えて下さい。**ちょっと**ネットで調べてみてはいかがですか？いっぱいありますよ。// *Расскажите, пожалуйста, подробности, где живёт улитка, чем она питается? – А как насчёт чтобы* ***типа*** *посмотреть в интернете? Там полно информации.*

В вопросе к самому себе (жанр размышления вслух, конвенционально подменяющего эксплицитную реакцию на словесное обращение) присутствие этого аспекта значения дискуссионно:

う～ん、**ちょっと**きついかな？// *М-м-м, сложновато,* ***пожалуй****, а?*

Наконец, в предположении о мире собеседника уловить неодобрение за введением *chotto* сложно. Скорее имеет место цитация «от имени собеседника» нейтрального употребления этого слова в утверждении, что возвращает нас к случаю Б).

車をお持ちのみなさん、車のキーをつけてるキーホルダーはどんなのですか？やっぱり**ちょっと**こだわったりしてますか？// *Те, у кого есть машина! Вы обращаете внимание, какой у вас брелок для ключей? Наверняка* ***чуть-чуть*** *да обращаете?* (*наверняка верно то, что каждый ведёт себя так:* [***знаете ли,*** *обращаю внимание*]?)

На статус вопроса влияет и введение наречий с семами кванторности. Так, связанное с представлением (то есть, презумпцией) о минимально допустимом *semete* даёт возмущённые или униженные мольбу, просьбу, совет. Действительно, в некотором аспекте значения (ощущение собственной моральной неуязвимости говорящего, связанное либо с собственной правотой, либо с тем, что уже нечего терять) эти два типа смыкаются:

ただ１０ｇといえば指先位の量ですので、量り売りは渋られるかと思いますので…**せめて**１００ｇ単位で交渉してみてはいかがですか？// *10г – это же на кончике пальца. Так торговля вся застопорится. Как насчёт того,*

чтобы ***хотя бы*** *единицами по 100г торговать?* Ср. 雇用保険も何もないので、**せめて**退職金とか貰えないのでしょうか？// *У меня ни страховки трудовой, ничего нет, нельзя ли мне* ***хотя бы*** *выходное пособие получить?*

Когда в контекст вопроса попадает наречие с «зашитыми» в его семантической структуре установками и сценариями, получается, что говорящий добивается подтверждения или опровержения их. Так происходит с наречиями интенциональности, где на кону – представление о норме поведения, регулирующей оправданность неких действий. Тем самым когнитивное «напряжение» процесса совместного поиска истины повышается, а ценность ожидаемой в ответ информации увеличивается в той мере, в какой она способна повлиять на переоценку установок говорящего:

その気持ちを持っていてくれるのであれば、「**あえて**形にする必要はないのかな？」と感じますが// *Если у человека уже есть это чувство, стоит ли его* ***специально*** (хотя вроде бы понятно, что это делать не нужно) *отливать в готовые формы?* Ср. 私は関西ですが、**わざわざ**行く価値がありますか？// *Я проживаю в кансайском регионе, так стоит ли мне* ***специально*** *ехать?*

Сказанное убеждает в том, что связь между прагматическими характеристиками вопросов и их отражением в речевой структуре не столь линейная и чёткая, как, например, это имеет место с типами побуждения. Во всяком случае, модификация вопроса наречными средствами в большинстве случаев являет собой предмет сложного взаимодействия и переосмысления лексических свойств единиц и их переосмысления в вопросительном контексте, тогда как специфических маркеров вопроса, как уже было известно раньше, относительно немного. Различие прагматических механизмов за таким переосмыслением, конечно же, связано в первую очередь с разнообразием содержательных характеристик вопросительных высказываний. Так, использование компромайзеров как типичное средство снижения нажима на собеседника согласуется с такими типами взаимодействия, когда коммуниканты максимально заинтересованы в кооперации (совет, запрос

совета, предложение). Смягчение воздействия собственных оценок и соображений происходит путём привязки их к универсальным знаниям через введение единиц с семантикой достоверности и естественности. Просьбы подкрепляются адвербиалами с кванторной семантикой. В целом, покуда вопрос таки является разновидностью побуждения – от адресата требуется пусть словесное, но действие! – то неудивительно, что на первый план выходят соображения гармонизации межличностной интеракции. Именно благодаря им, как можно было увидеть, основную массу модификаторов составляют единицы со средними значениями на шкалах интенсификации и (как её разновидности) вероятности, тогда как максимайзеры уходят в более «проблемную» с точки зрения кооперативности общения сферу переспросов.

Как можно было заметить, немаловажную роль в указанном процессе играет и такой параметр, как соотнесённость обсуждаемой информации с зоной говорящего, адресата или внешнего мира. Именно этим во многом определяется опасность «вторжения» на территорию собеседника, где он обладает информационным приоритетом, а значит – и прагматические механизмы нейтрализации такого шага. Немаловажна также принадлежность авторства говорящему (как в вопросах-предположениях, советах) или собеседнику (как в переспросах).

В этой небольшой работе физически невозможно было бы охватить все прагмасемантические последствия перенесения в целом вроде бы достаточно описанных и изученных единиц в относительно редко рассматриваемый применительно к ним вопросительный контекст. Однако, на мой взгляд, продемонстрированного материала достаточно, чтобы утверждать, что нетривиальные особенности такого употребления имеют полное право на тщательное описание и объяснение, не говоря уже об отражении всех более-менее устойчивых из них в учебных курсах, справочных изданиях и словарях.

Библиографический список

1. Невольникова С.Ю. Функционально-семантические разновидности русских вопросительных предложений и их роль в текстообразовании. Дисс. К.ф.н. Ростов-на-Дону 2004. 149 с.

2. Чиронов С.В. Иллокутивный статус вопроса. Данные японского языка // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания. Материалы Второй научно-практической конференции. отв. ред. Д.А. Крячков. Москва: Издательство "МГИМО-Университет", 2015. - С. 475-481.
3. Чиронов С.В. О двух адвербиальных модификаторах вопроса в современном японском языке / С.В.Чиронов // Электронный научный журнал. - 2016. - №1 (4). - С. 219-237.
4. Чиронов С.В. Прагматика выражений удивлённого переспроса в японском языке. // С.В.Чиронов// Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2015. - № 11 (2). - С. 198-203.
5. Чиронов С.В. Прагматические модели вопроса: данные японского языка / С.В.Чиронов // Филологические науки в МГИМО. Сборник научных трудов. Вып. № 57 (72). [Текст]- М., 2015 - С. 80-103.
6. Чиронов С.В. Японские наречия hatashite и ittai как модификаторы вопроса / С.В.Чиронов // Филологические науки в МГИМО. – 2015. – No 3. – С. 48-73.
7. Шатуновский И.Б. Основные коммуникативные типы полных (общих) вопросов в русском языке // Русский язык: пересекая границы. Дубна, 2001. С. 246- 265.
8. Quirk, Randolph, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech, and Jan Svartvik. A Comprehensive Grammar of the English Language. [Текст]London: Longman1985. 548 p.
9. Searle J. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: CUP, 1969. 212 p.
10. 神尾昭雄『情報のなわ張り理論』東京：大修館書店 (Камио А. Теория информационной территории. Токио: Тайсюкан) 1990. 227 с.
11. 現代日本語書き言葉平均コーパスKOTONOHA (Взвешенный корпус письменных источников японского языка) [Электронный ресурс] URL = http://www.kotonoha.gr.jp/shonagon/search_form (дата обращения 18.6.2017)
12. 飛田良文・浅田秀子『現代副詞用法辞典』東京堂出版 (Хида Ё., Асада Х. Словарь употребления наречий. Токио, Токио-до) [Текст] 1994 - 236 с.
13. 森本順子『話し手の主観を表す副詞について』東京くろしお出版(Моримото Дз. О наречиях, выражающих субъективные установки говорящего. Токио, Куросио) 1994. 221 с.

Научное издание

Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных и русского языков

Сборник трудов
II Международной научно-практической конференции

30 января 2018 г.

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к сотрудничеству обращаться по электронной почте mail@scipress.ru

Подготовлено с авторских оригиналов

Данный сборник распространяется по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ru

ISBN 978-5-00008-581-3

Формат 60x84/16. Тираж 500 экз.
Научно-издательский центр «Открытое знание»
www.scipress.ru