ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Н.К. УЛИТИНА
(Самара)

ПОРОЖДЕНИЕ РЕЧИ И ИДИОЭТНИЗМ ЯЗЫКА

Изложены пути решения проблемы порождения речи на неродном языке, максимально близкой к аутентичной речи носителей языка. Анализируется феномен идиоэтнизма речи. Обсуждается сценарный способ формирования навыков речевого мышления на неродном языке.

Ключевые слова: *порождение речи, идиоэтничная речь, культурный сценарий, речевое мышление.*

Современная теория обучения неродному языку предполагает не только достижение уровня коммуникативной достаточности, но и формирование навыков речевой деятельности в соответствии с нормой и узусом речи на изучаемом языке, приближающее неродную речь учащихся к стандартам аутентичной речи на изучаемом языке. Добиться этой цели можно лишь в том случае, если учащиеся научатся речевому мышлению на неродном языке.

Необходимость учиться мыслить на неродном языке декларируется в качестве благого пожелания; однако этого мало. Необходимо четко определить поставленную цель в терминах теории речевой деятельности и на этой основе установить, какими путями она может быть достигнута. Это составляет содержание нашей статьи.

Как известно, фрагменты объективной реальности находят отражение в человеческом сознании в виде моделей, которые в своей совокупности составляют когнитивную картину мира. В коммуникативных целях эти модели кодируются средствами того или иного этноязыка. На внеязыковое содержание накладывается «сетка» семантической системы этноязыка, в результате чего оно предстает уже как этноязыковая модель данного фрагмента объективной реальности. В силу различий в семантических системах этноязыков одно и то же содержание предстает в виде разных, но сводимых друг к другу моделей (перифразов). Анизоморфизм разноязыковых способов выражения одной и той же мысли прослеживается на уровнях слов, сочетаний слов и высказываний, например: рус. *гидросамолет* – англ. *flying-boat* (букв. «летучая лодка»); рус. *купить билет* – англ. *to book a seat* (букв. «зарезервировать сидячее место»); рус. *Не забывайте свои вещи* – англ. *Make sure you have your belongings* (букв. «Удостоверьтесь, что ваше имущество при вас»); рус. *Мне поставили пломбу на зуб* – англ. *I had my tooth cavity filled* (букв. «Мне заполнили дупло зуба»).

В рамках одного этноязыка тоже можно выразить одну и ту же мысль разными способами. Но на каждом культурно-историческом этапе норма и узус речи ограничивают разнообразие возможностей, обеспечиваемое системой языка. Нормативными (общепринятыми и реально применяемыми) обычно являются два-три способа выражения мысли из десятка возможных.

Для любого человека родной язык является главной когнитивной и коммуникативной системой, которую он с ранних лет привык использовать для моделирования и передачи внеязыкового содержания. При этом он пользуется теми результатами моделирующей и коммуникативной деятельности, которые достигнуты его предшественниками, т.е. речемыслительными клише. В обыденном (нетворческом) мышлении и рутинном общении роль индивида сводится к оперированию готовыми речемыслительными блоками в соответствии с особенностями выражаемого содержания.

Порождение высказывания на родном языке состоит из следующих этапов:

1) возникновение замысла; 2) формирование доязыкового содержания; 3) кодирование содержания в семантической системе языка; 4) манифестация содержания лексико-грамматическими средствами. По сравнению с этим процессом генеративный цикл, который осуществляется средствами неродного языка, содержит «лишний» этап: субъект, с детства привыкший мыслить семантическими категориями родного языка, вначале коди-

© Улитина Н.К., 2015

рует содержание в этих категориях и лишь затем подбирает самые близкие к ним иноязычные семантические категории. Порой субъект не делает даже этого; он манифестирует «родные» семантические единицы иноязычными лексико-грамматическими средствами, тем самым ошибочно приписывая им значения, взятые из родного языка. Например:

рус. *медсестра* – рус.-англ. **medical sister* (вместо англ. *trained nurse*);

рус. *защищать диссертацию* – рус.-англ. **to defend a thesis* (вместо англ. *to take a viva* / *to stand for a degree*);

рус. *Я опоздал на поезд* – рус.-англ. **I was late for the train* (вместо англ. *I missed the train*);

рус. *Я не спал всю ночь* – рус.-англ. **I didn't sleep all night* (вместо англ. *I stayed awake all night long*).

В результате получается гибридная речь, которая на глубинном уровне соответствует правилам родного языка билингва и лишь на поверхностном уровне имитирует иностранную речь. Это «русская речь английскими словами», результат речевого мышления на родном языке и подстановки слов неродного языка в ячейки «родной» семантической конструкции.

Чтобы привить навыки речевой деятельности на неродном языке, близкой к аутентичной, нужно с самых ранних этапов обучения формировать умение мыслить на этом языке, отвлекаясь от родного языка. Нужно, чтобы говорящие учились кодировать доязыковое содержание сразу в семантических категориях неродного языка, т.е. мыслили иноязычными словами и лексико-синтаксическими моделями. Следует добиваться того, чтобы в качестве языковых носителей единиц экстралингвистического содержания им в голову приходили не русские обороты типа *трудная задача* с последующим дословным переводом типа *difficult task*, а сразу – английские языковые единицы типа *challenge*; чтобы, например, при выражении своего интенционального состояния в их языковом сознании возникала не русская конструкция *Я хочу есть* / *пить* / *спать* с дословным переводом *I want to eat* / *drink* / *sleep*, а сразу – английская конструкция *I feel hungry* / *thirsty* / *sleepy*.

Одним из путей к достижению этой цели может служить разработанный нами сценарный способ обучения, в рамках которого речемыслительные конструкции предстают как элементы языкового обеспечения сценариев данной этнокультуры. Языковое обеспечение культурного сценария – это парадигма устойчивых и полуустойчивых наименований фрагментов сценария, а также типовых формулировок и ролевых реплик, которые могут адекватно пониматься и употребляться только во взаимной связи и на фоне сценария. Эта парадигма позволяет выразить всё, что относится к данному сценарию, в аутентичной языковой форме.

При таком подходе речевое мышление говорящих «движется по рельсам» культурного сценария, что обеспечивает, в рамках данной темы, возможность порождения речи, максимально близкой к аутентичной. Учащимся при этом не разрешается придумывать собственные речевые обороты, восходящие к русским оборотам. Свобода выражения мысли на неродном языке должна, на наш взгляд, расти по мере освоения языкового обеспечения инокультурных сценариев, но не быстрее, ибо в противном случае неизбежна русификация иноязычной речи. Мы предлагаем следующую последовательность этапов освоения сценария:

1) ознакомление с парадигмой названий, формулировок и ролевых реплик, составляющих языковое обеспечение сценария, и их запоминание;

2) заучивание наизусть и воспроизведение вслух типовых диалогов и полилогов в рамках сценария;

3) имитационная игра, которая предполагает лишь минимальную речемыслительную инициативу учащихся (варьирование лексических и грамматических переменных в ролевых репликах);

4) собственно ролевая игра с широкой речевой инициативой учащихся, но без выхода за рамки парадигмы.

Знание вокабуляра и грамматики – необходимое, но не достаточное условие говорения на неродном языке. Это не что иное, как аналитическое знание системы языка, за которым должно следовать обучение синтетическому владению навыками речевой деятельности.

Чтобы успешно пользоваться инструментом, мало знать его устройство; нужно еще владеть приемами обращения с ним. Язык – инструмент речевой деятельности, поэтому данный тезис в полной мере относится и к нему. Доведя до сведения учащихся определенный набор слов и грамматических правил, не следует сразу же давать им творческие задания (написать сочинение, составить устный рассказ или диалог), т.к. учащиеся непременно станут использовать этот языковой материал в рамках русского речевого мышления, что приведет к построению ненормативных и стилистически корявых высказываний вроде **I with*

my friends like to go to the cinema (вместо нормативного *My friends and I are keen on the movies*) и т.д.

Составление рассказа о походе в кино можно задавать учащимся, во-первых, лишь после того, как они ознакомятся с английским / американским культурным сценарием «Посещение кинотеатра» со всеми его особенностями и отличиями от аналогичного русского сценария, а во-вторых, после того, как языковое обеспечение соответствующего английского (а не русского) культурного сценария будет обыграно по вышеприведенной схеме.

Так будет постепенно формироваться умение думать на иностранном языке. Мы полагаем, что учащихся следует как можно шире привлекать к живому общению с носителями изучаемого языка; кроме того, все учебные тексты (как печатные, так и записанные на аудионосителях) должны быть аутентичными. Как можно более многочисленные, они в своей совокупности должны стать имитацией живой коммуникативной среды, которая будет способствовать выработке и закреплению навыков речевого мышления на неродном языке.

Наглядный пример безупречной речи на неродном языке приведен в романе Л.Н. Толстого «Война и мир». Долохов и Петя Ростов говорили по-французски так, что французы приняли их за своих. Из этого факта еще не следует вывод о том, что они владели французским языком в том же объеме, что и его носители. Однако, по крайней мере, в рамках заданной тематики (диктуемой их миссией лазутчиков в стане вражеских войск) они говорили по-французски идиоэтнично, т.е. выражали мысль в той нормативной языковой форме, в какой ее выражали сами французы; поэтому их французская речь была неотличима от аутентичной. Это было обусловлено тем, что в онтогенезе речи их франкоязычная коммуникативная компетенция формировалась в большой мере отдельно от русскоязычной. Французскому языку они учились у гувернеров – носителей этого языка, а тексты, которые они читали на этом языке, были только аутентичными.

Добавим, что многие русские аристократы подолгу жили во Франции. Более того: в рамках некоторых тематических областей (политика, экономика, дипломатия и др.) им было легче и удобнее изъясняться по-французски, чем по-русски, поскольку они осваивали эти тематические области из аутентичных французских источников (русскоязычных текстов на эти темы тогда почти не существовало) и плохо представляли себе, как соответствующие мысли можно выразить по-русски.

Это ощущение знакомо тем студентам и выпускникам современных языковых вузов, которые прослушали тот или иной курс лекций на иностранном языке, прочли учебник по данной дисциплине на иностранном языке и мало знакомы с соответствующими русскоязычными источниками. Такое же затруднение испытал А.С. Пушкин, умевший думать по-французски:

«Она казалась верный снимок // *Du comme il faut* (Шишков, прости – // Не знаю, как перевести)» («Евгений Онегин»).

На светских раутах русские аристократы тоже общались главным образом по-французски, а переходя на русский, употребляли кальки с французского, например: *Я счастлив сделать ваше знакомство* (< франц. *Je suis heureux de faire votre connaissance*). Всё это говорит о том, что они, мысля на двух языках, были почти естественными билингвами. Это обеспечивало им легкость и эффективность общения с франкофонами, что можно проследить на примере поведения Пьера Безухова во французском плену.

Подведем итоги сказанному. Порождение неродной речи, максимально близкой к аутентичной, возможно только при условии выработки навыков мышления на неродном языке. Эти навыки учащимся можно привить, подавая учебный материал как языковое обеспечение культурных сценариев и отрабатывая речь на фоне этих сценариев. Такой подход позволит значительно снизить интерференцию родного языка учащихся и придать их неродной речи ту естественность и идиоэтнизм, которые характеризуют речь носителей изучаемого языка. Это облегчит взаимопонимание при общении с носителями данного языка и в целом повысит эффективность межкультурного общения.

Список литературы

1. Демьянков В.З. Продуцирование, или порождение речи // Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Изд-во МГУ, 1996. С. 129–134.

2. Кубрякова Е.С., Шахнарович А.М., Сахарный Л.В. Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. М.: Наука, 1991.

3. Национально-культурная специфика речевого поведения: сб. науч. тр. / под ред. Ю.А. Сорокина. М.: Наука, 1977.

4. Савицкий В.М. Порождение речи: дискурсивный подход. Самара: Изд-во ПГСГА, 2013.

5. Савицкий В.М., Плеханов А.Е. Идиоэтнизм речи (проблемы лексической сочетаемости). М. – Самара: Изд-во МГПИ, 2001.

* * *

1. Dem'jankov V.Z. Producirovanie, ili porozhdenie rechi // Kratkij slovar' kognitivnyh terminov. M.: Izd-vo MGU, 1996. S. 129–134.

2. Kubrjakova E.S., Shahnarovich A.M., Saharnyj L.V. Chelovecheskij faktor v jazyke: jazyk i porozhdenie rechi. M.: Nauka, 1991.

3. Nacional'no-kul'turnaja specifika rechevogo povedenija: sb. nauch. tr. / pod red. Ju.A. Sorokina. M.: Nauka, 1977.

4. Savickij V.M. Porozhdenie rechi: diskursivnyj podhod. Samara: Izd-vo PGSGA, 2013.

5. Savickij V.M., Plehanov A.E. Idiojetnizm rechi (problemy leksicheskoj sochetaemosti). M. – Samara: Izd-vo MGPI, 2001.

Speech production and idioethnics of the language

There are considered the ways of speech production in a foreign language closest to the authentic speech of native speakers. There is analyzed the phenomenon of speech idioethnics. There is discussed the script way of formation of verbal thinking skills in a foreign language.

Key words: *speech production, idioethnic speech, cultural script, verbal thinking.*

(Статья поступила в редакцию 6.04.2015)

А.В. НИКИТИНА
(Волгоград)

МОДЕРАТОР КОММУНИКАЦИИ КАК СУБЪЕКТ МОНИТОРИНГА

Рассматриваются понятия «модератор» и «субъект мониторинга», определяется роль субъекта мониторинга в организации коммуникативного процесса, а также выявляется его специфика для различных типов дискурса.

Ключевые слова: *мониторинг, субъект мониторинга, модератор, типы дискурса.*

Одной из главных функций коммуникации является регулирование человеческого поведения, целенаправленное воздействие партнеров по общению на знания, убеждения, мнения, оценки друг друга для достижения желаемого результата, что позволяет ученым говорить о перлокутивном эффекте коммуникативных актов. Сам процесс человеческого общения не является стихийным — он регулируется коммуникантами, контролирующими как собственные вербальные и невербальные действия, так и коммуникативное поведение собеседника. В нашей работе для обозначения данного явления используется термин «мониторинг коммуникации», который мы определяем как сложный процесс регулирования коммуникативного поведения, как собственного, так и других участников интеракции, включающий наблюдение, контроль за ходом общения, прогнозирование и анализ коммуникативных событий, а также управление конфликтами.

Важнейшими составляющими мониторинга являются участники коммуникативного процесса: они начинают и завершают интеракцию, управляют ее течением, стремясь достичь желаемого результата. Личность, регулирующая данный процесс, есть субъект мониторинга. Цель настоящей статьи – установить, кто и в какой ситуации может быть субъектом мониторинга, определить его роль в организации коммуникативного процесса, а также выявить специфические черты субъекта мониторинга для различных типов дискурса.

В нашем исследовании под *субъектом мониторинга* мы понимаем человека, который является лидером отдельно взятой коммуникативной ситуации, ее организатором, влияющим на ход общения, способным воздействовать на других участников интеракции для достижения конкретной цели. Мы обозначаем его термином «модератор», который достаточно прочно закрепился за некоторыми типами дискурсов: в политическом дискурсе присутствует фигура модератора политических дебатов; в деловом – модератор фокус-группы; в интернет-общении – участник, наделенный бóльшими правами по сравнению с другими пользователями.

Функции субъекта мониторинга достаточно ярко реализуются в институциональных типах дискурса, где, как правило, присутствует официальное лицо, обладающее более высоким статусом, чем остальные участники коммуникации, организующее то или иное событие и следящее за исполнением предписанных норм.

Согласно материалу нашего исследования, субъект мониторинга институционального дискурса:

© Никитина А.В., 2015