ЯЗЫКОЗНАНИЕ

В.М. САВИЦКИЙ
(Самара)

КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧИ НА НЕРОДНОМ ЯЗЫКЕ

Ставится проблема приближения параметров речи на неродном языке к параметрам аутентичной речи носителей данного языка. С целью решения данной проблемы предлагается презентация усваиваемого языкового материала как вербального обеспечения сценариев, входящих в состав культуры страны изучаемого языка.

Ключевые слова: *порождение речи, система языка, норма и узус речи, культурный сценарий, идиоэтнизм речи.*

В процессе формирования навыков речевой деятельности на неродном языке на продвинутых этапах обучения ставится задача максимально приблизить речь учащихся к аутентичной речи (речи носителей данного языка) по многим (в идеале – по всем) параметрам. Одним из условий достижения этой цели является, на наш взгляд, презентация усваиваемого языкового материала как лингвистического обеспечения сценариев, которые входят в состав культуры страны изучаемого языка. В предлагаемой статье рассматривается данный аспект связи между этноязыком и этнокультурой.

Как известно, искусственный формализованный язык представляет собой семиотическую систему, состоящую из набора знаков и набора правил оперирования знаками. По этим правилам знаки объединяются в высказывания, из которых составляется текст на формализованном языке [1]. Если правила соблюдаются, то эта процедура позволяет создавать совершенно правильные тексты. Формальная правильность текстов заложена в само́й такой знаковой системе.

К сожалению, в основе обучения неродному этноязыку и формирования навыков иноязычной речевой деятельности подчас лежит установка педагога, согласно которой естественный язык устроен примерно так же просто, как и формализованный язык, и что знание системы этноязыка автоматически гарантирует построение правильных высказываний и текстов на нем. Это проявляется, в частности, в том, что педагог, ознакомив учащихся с некоторой совокупностью слов и грамматических правил неродного языка, дает им задание составить устный рассказ или написать сочинение, полагая, что правильная речь в итоге будет получаться у учащихся сама собой. Однако порождение речи на естественном языке регламентируется не только правилами его системы, но также предписаниями нормы и узуса речи, требованиями стиля и речевого этикета, культурными и психологическими особенностями коммуникантов, возрастными и гендерными факторами и т.п., т.е. всем тем, что не заложено в системе языка и потому нуждается в отдельном усвоении.

Изучение системы неродного языка – это необходимое, но не достаточное условие для порождения такой речи, которая по всем параметрам максимально близка к речи носителей данного языка. Научиться строить такую речь можно только при условии изучения дискурса, т.е. использования языка в социокультурной среде с учетом перечисленных предписаний и требований, которые придают речи идиоэтнизм [2].

Те, кто изучил лишь систему неродного языка, строят на этом языке высказывания и тексты, осознанно или неосознанно основываясь на норме, узусе, стилистике, этикете родной речи, а также невольно закладывая в нее особенности своего этнического менталитета. Собственно говоря, такие люди не располагают подлинными алгоритмами порождения речи на языке, который они осваивают. Вместо этого их иноязыковая компетенция содержит алгоритмы порождения родной речи – конструкции, в которые на последнем этапе генеративного цикла вставляются иноязычные слова. Например:

© Савицкий В.М., 2017

Русская норма	Калька	Английская норма
Можно от вас позвонить?	*May I ring up from you?*	*May I use your phone?*
Пить хочу.	*I want to drink.*	*I am thirsty.*
Не подходи ко мне!	*Don't come up to me!*	*Stay away.*

Формулировки средней колонки не нарушают системы английского языка, но отклоняются от английской речевой нормы. Так по-английски сказать в принципе можно, но так говорить не принято – подобно тому, как по-русски можно сказать, но не принято говорить **Я присоединюсь к вам через минуту* (калька с англ. *I'll join you in a minute*) вместо нормативной русской формулировки *Я вас сейчас догоню*. Научиться говорить так, как принято, можно лишь путем освоения идиоэтнизма иноязычной речи.

Чтобы проиллюстрировать эти тезисы, приведем результаты опроса информантов, проведенного нами. Русскоязычным студентам иняза было предложено выразить по-английски мысли, заключенные в предъявленных им русских высказываниях, в частности во фразе *Меня отозвали из отпуска*. Ее смысл информанты передали следующими способами: 1) *I was returned from my holiday;* 2) *I was asked to come back to work from holidays;* 3) *I was called from my leave;* 4) *The Boss asked me to return to work when I was on holiday;* 5) *They called me back from a leave* и т.п. Никто из них не составил фразу *I had my leave stopped*, которую единодушно рекомендовали члены контрольной группы (носители английского языка) в качестве нормативной. Этот опрос подтверждает тезис о том, что ряд нормативных способов выражения мысли средствами английского языка не входит в языковую компетенцию носителей русского языка, изучающих английский язык.

Традиционный подход предусматривает усвоение основ системы неродного языка (фонетики, грамматики, лексики) плюс (в качестве своего рода украшения речи) запоминание некоторой совокупности устойчивых сочетаний слов. В результате учащиеся приобретают навыки построения русифицированной речи на изучаемом языке – речи, которая в лучшем случае отвечает лишь требованиям коммуникативной достаточности. Если считать это конечной целью обучения, соответствующей социальному заказу, то методику преподавания иностранных языков можно оставить как есть.

Вопрос, однако, состоит в том, сколь глубоким должно быть кросс-культурное взаимопонимание в нынешних условиях общения. Расширение и усложнение международных контактов во всех областях человеческой деятельности вызывает необходимость все более глубокого проникновения в сущность иных культур и языков. Без этого невозможны адекватный информационный обмен, полноценный перевод с одного языка на другой, усвоение инокультурных ценностей и др. Поэтому на повестку дня встает вопрос о формировании навыков иноязычной речевой деятельности на уровне более высоком, чем тот, который минимально необходим в утилитарных, сиюминутных целях. В идеале речь на этом более высоком уровне должна соответствовать всем канонам речи, порождаемой носителями данного языка.

Если конечной целью считать как можно большее приближение к параметрам аутентичной речи на изучаемом языке, то, на наш взгляд, следует сразу же отказаться от широко практикуемого принципа, согласно которому сначала нужно научить строить русифицированную иностранную речь, а уж потом (на продвинутых этапах) доводить до сведения учащихся некоторые особенности аутентичной речи. Это все равно, что заведомо неправильно построить первый этаж дома, затем разрушить его, перестроить как положено и лишь затем возводить второй этаж. Абсурдность такого строительства, с его бесполезной тратой времени и сил, очевидна. К чему формировать у учащихся стереотипы речепорождения, которые потом все равно придется ломать?

На наш взгляд, навыки аутентичной речи следует начинать прививать не на конечном этапе, а с самых ранних этапов. Как ни труден процесс профилактики отклонений, он менее труден, чем переучивание.

Как научиться, а потом научить других создавать идиоэтничную речь на неродном языке, по своему строю максимально близкую к речи носителей данного языка? Рассмотрим некоторые аспекты этой проблемы.

Вряд ли кому-либо из носителей русского языка придет в голову, что, например, полуботинки по-английски следует называть **half-boots*, а пылесос – **dust-sucker*. Большинство учащихся хорошо понимает, что английские слова следует не калькировать с русских слов, а справляться о них в словаре. Однако в отношении составных наименований (устойчивых сочетаний слов) этот принцип соблюдают да-

леко не все. Многие учащиеся ошибочно считают допустимым называть детский сад калькой **children's garden* (правильно *day-care center*), медицинскую сестру – **medical sister* (правильно *trained nurse*), профессиональную ориентацию – **professional orientation* (правильно *career advice*), санитарную книжку – **sanitary book* (правильно *health record*) и т.п.

Однако главную проблему составляют не эти нарушения номинационной системы языка, а более тонкие случаи формулирования мысли, связанные с нормативными ограничениями и предписаниями в области отбора и комбинирования языковых средств в процессе порождения речи:

Русская речевая норма	Английская речевая норма
Я купил два билета в партер.	*I booked two seats in the stalls.*
Не вешайте трубку.	*Hold the line.*
Мне поставили пломбу (на зуб).	*I had a (tooth) cavity filled.*

Система английского языка не запрещает создавать формулировки типа *I bought two tickets to the stalls*, *Don't hang up the receiver*, *The dentist put a stopping on my tooth*. Это не языковые ошибки, а отклонения от речевой нормы. Русскоязычные учащиеся в своем большинстве слабо владеют нормой, узусом, этикетом, жанрами и регистрами английской речи. Чтобы приблизить английскую речь учащихся к подлинной, нужно по возможности детально знакомить их с нормативно-узуальными способами выражения мысли на английском языке. Для этого, на наш взгляд, необходимо составить инвентарь таких способов. Однако, учитывая, что порождение высказывания начинается с формирования мысли, следует сперва составить инвентарь самих мыслей.

На первый взгляд, такая задача представляется абсурдной – ведь человеческое мышление бесконечно разнообразно. Речь, однако, не идет об инвентаризации всех мыслей (это и в самом деле невозможно). При обучении навыкам иноязычной речевой деятельности не ставится столь грандиозная цель, как развитие творческого речевого мышления на чужом языке. Ставится гораздо более скромная цель – привить навыки рутинного речевого общения в пределах стандартного набора тем, входящих в состав актуальной культуры носителей изучаемого языка. В рамках каждой такой темы набор выражаемых рутинных мыслей ограничен и потому поддается инвентаризации.

Такой подход к обучению можно назвать тезаурусным, или сценарным. Речевое мышление учащихся «движется по рельсам» инокультурного сценария и его языкового обеспечения, что повышает идиоэтнизм их неродной речи и ее соответствие норме и узусу речи носителей изучаемого языка. Ведь именно так, на фоне культурного сценария, носители данного языка строят свою речь на данную тему.

Система языка допускает десятки способов выражения одной и той же рутинной мысли, однако норма речи резко ограничивает это разнообразие одним-тремя способами и устанавливает градацию предпочтительности этих способов. Желательно, чтобы каждый, кто осваивает навыки речи на неродном языке, знал и использовал эти нормативные способы, а не изобретал свои и не калькировал их с клише родной речи. Лишь в живой спонтанной речи на неродном языке, в случае незнания той или иной аутентичной формулировки, допустимо «на худой конец» использование ненормативных формулировок по принципу коммуникативной достаточности. Но при первой возможности учащемуся следует навести справки об аутентичном способе выражения данной мысли и пополнить им свою иноязыковую компетенцию.

На начальном этапе освоения того или иного сценария учащиеся, на наш взгляд, не должны строить спонтанную речь. Они, подобно актерам на репетиционной сцене, должны точно воспроизводить наизусть образцовые диалоги. В дальнейшем, при переходе от имитационной игры к ролевой игре, им следует предоставить право на импровизацию, варьирование фрагментов разыгрываемых сцен, проявляющееся в произвольном комбинировании элементов стандартного языкового обеспечения сценария и подстановке лексических переменных в структурно-семантические модели. Если элемент сценария снабжен клишированным названием, формулировкой или ролевой репликой, то учащиеся не должны заменять их переменными сочетаниями слов, сочиненных ими самими. Лишь при соблюдении этих условий английская речь учащихся на заданную тему может максимально приблизиться к речи носителей изучаемого языка, которые в стандартной ситуации не столько производят описательные наименования ее фрагментов, сколько воспроизводят то, что произведено до них языковым коллективом в соответствии с требованиями типового сценария.

В заключение подчеркнем: говорить о том, что грамматика «порождает» речь, можно лишь в особом, условном смысле, соответствующем постулатам генеративной теории [3]. В психолингвистической реальности грамматика не порождает, а только организует речь. Речь порождается не грамматическим «автоматом», а живым человеком, чья личность включена в контекст социума и этнокультуры. Социум и этнокультура наряду с языком участвуют в порождении речи. Их можно представить как систему сценариев; на их фоне развертывается речемыслительная деятельность людей, двигаясь «по рельсам» сценарных структур.

Список литературы

1. Денисов П.Н. Принципы моделирования языка. М.: МГУ, 1965.

2. Савицкий В.М., Плеханов А.Е. Идиоэтнизм речи (проблемы лексической сочетаемости). Самара: Изд-во Самар. филиала МГПУ, 2001.

3. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Благовещенск: Изд-во БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1999.

* * *

1. Denisov P.N. Principy modelirovanija jazyka. M.: MGU, 1965.

2. Savickij V.M., Plehanov A.E. Idiojetnizm rechi (problemy leksicheskoj sochetaemosti). Samara: Izd-vo Samar. filiala MGPU, 2001.

3. Homskij N. Aspekty teorii sintaksisa. Blagoveshhensk: Izd-vo BGK im. I.A. Bodujena de Kurtenje, 1999.

Cognitive aspects of speech production in non-native language

The article deals with the issue of approximation of parameters of speech in a non-native language to the parameters of the authentic speech of native speakers. To solve this problem, the author proposes the idea of presenting the language material as the verbal scripts included in the culture of the country of the target language.

Key words: *speech production, language system, norm and customary usage of speech, cultural script, idio-ethnicity of speech.*

(Статья поступила в редакцию 11.09.2017)

В.И. ТЕРКУЛОВ
(*Донецк*)

ОТНОШЕНИЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ В СИНХРОННОМ ГНЕЗДЕ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ АББРЕВИАТУРЫ

Представлены основные положения синхронного подхода к описанию аббревиатур, которые определяются в данном случае как слова, имеющие на актуальном срезе языка мотивационно связанные и семантически тождественные текстовые синтаксические эквиваленты. Предлагается методика определения текстовой эквивалентности аббревиатур и словосочетаний, описываются понятия «эквивалентный текст», «дешифровальный стимул», «гнездо эквивалентности».

Ключевые слова: *аббревиатура, аббраконструкт, гнездо эквивалентности, дешифровальный стимул, эквивалент, эквивалентный текст.*

Синхронный подход к трактовке аббревиации, описываемый в работах сотрудников Экспериментальной лаборатории исследований тенденций аббревиации при кафедре русского языка Донецкого национального университета (см., например: [1; 2; 6; 7] и др.), базируется на представлении о том, что на синхронном срезе языка сложносокращенным является не слово, образованное в результате компрессии / универбализации словосочетания (так аббревиатура трактуется при диахронном подходе), а *слово, имеющее текстовые эквиваленты, т.е. словосочетания, которые употребляются как абсолютные синонимы (дублеты) аббревиатуры в эквивалентных текстах и включают в свой состав компоненты, воспринимаемые носителями языка как эквиваленты ее конструктов*. Следует уточнить некоторые понятия, использованные в приведенном определении.

Эквивалентом конструкта аббревиатуры мы считаем слово, полностью или частично совпадающее с данным конструктом на уровне формы и имеющее с ним текстуально подтверждаемое тождественное значение, т.е. могущее заменить его в эквивалентном тексте при замене аббревиатуры словосочетанием без изменения ее значения. Например, эквивалентами слова *алкозависимость* мы считаем словосочетания *алкогольная зави-*

© Теркулов В.И., 2017