

УДК 811.111

Павлова А.В.*Юго-Западный государственный университет (г. Курск)***СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИЙ
РЕЧЕВОГО АКТА ПРОСЬБЫ НА МАТЕРИАЛЕ ОТВЕТОВ
РУССКИХ И АМЕРИКАНСКИХ РЕСПОНДЕНТОВ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема прагмалингвистических знаний русскоязычных студентов. Для оценки этих знаний проводится лингвистический эксперимент, основанный на специальных тестах. В работе выявляются и сопоставляются лингвокультурные особенности произнесения речевого акта просьбы русскоязычными информантами и американцами. Анализируются стратегии речевого акта просьбы в русском и английском языках. Особое внимание уделяется примерам прагмалингвистического переноса, возникающего в речи русскоязычных студентов.

Ключевые слова: речевой акт, прагмалингвистический перенос, прагматический тест, компетенция, межкультурная коммуникация.

A. Pavlova*South-West State University, Kursk***COMPARATIVE ANALYSIS OF A SPEECH ACT REQUEST
BY RUSSIAN AND AMERICAN RESPONDENTS**

Abstract. The paper reveals the problem of pragmalinguistic knowledge of Russian students. A linguistic experiment based on special tests is carried on to estimate this knowledge. Linguo-cultural peculiarities of a speech act by Russian-speaking informants and Americans are defined and correlated. The strategies of a speech act of request in the Russian and English languages are analyzed. A special emphasis is devoted to the examples of pragmalinguistic transfer occurring in speech patterns of Russian-speaking students.

Key words: speech act, pragmalinguistic transfer, pragmatic test, competency, intercultural communication.

Межъязыковая прагматика исследует вопрос о том, как изучающие иностранный язык понимают и воспроизводят изучаемый ими язык. Следовательно, под межпрагматическими знаниями понимаются знания о прагматической системе и её соответствующем использовании изучающими иностранный язык. За последние годы появился ряд исследований, направ-

© Павлова А.В., 2014.

ленных на установление связи между языковым образованием и межъязыковым прагматическим развитием. Эти исследования опираются на тесты, способные оценить прагматические знания. Считается, что понятие «прагматический тест» появилось благодаря Оллеру (Oller, 1979). Он предложил два ограничивающих фактора для подобных тестов. Во-первых, материал для тестов должен быть представлен

не в виде изолированных слов и предложений, а в виде реальных языковых ситуаций. Во-вторых, языковое содержание тестов должно быть максимально приближено к реальным языковым условиям. Браун и Хадсон (J. Brown, T. Hudson, 1995) классифицировали эти тесты на три категории: тесты с выбираемым ответом, тесты со свободным изложением, тесты на личную оценку.

Для нашего эксперимента мы выбрали письменный дискурсивный тест (written discourse completion test), то есть тест со свободным изложением. Тест представляет собой краткое описание ситуации. Участникам эксперимента предлагается дать свой вариант ответа на заданную ситуацию. Предметом нашего исследования стал речевой акт просьбы. Можно отметить, что одними из условий успешности речевого акта являются конвенции, то есть правила, которыми пользуются в конкретном обществе для осуществления определённых воздействий. «В случае неадекватного и расходящегося с конвенцией использования языка намерение говорящего не имеет шанса быть распознанным слушающим» [3, с. 53]. Исходя из этого, цель нашего исследования состояла в том, чтобы установить, насколько русскоговорящие студенты знакомы с конвенциями реализации речевого акта просьбы.

В связи с этим можно обозначить задачи нашего исследования: 1) оценить прагмалингвистическую компетенцию учащихся, 2) выявить случаи переноса в дискурсе русскоговорящих студентов.

В нашем эксперименте мы использовали метод, применяемый в сопоставительной лингвистике, – анализ

параллельных текстов, а именно его экспериментальное направление, когда информанты давали свои ответы на одинаковые исходные ситуативные стимулы. В нашем случае стимулы представляли собой 6 ситуаций с речевым актом просьбы. Ситуации были переведены на английский язык.

В качестве информантов выступали студенты первого и второго курсов (в количестве 20 человек) факультета иностранных языков Курского государственного университета и студенты из Mount Union College г. Аллайанс штата Огайо, белые американцы (в количестве 20 человек). Для анализа ответов мы воспользовались методикой Хадсона, Дэтмер и Браун [5]. Эта методика основана на нескольких стратегиях (см. табл.).

Как мы видим, подготовительная стратегия (отвечает за возможность осуществления просьбы) используется приблизительно в равном отношении среди русских (Р) и американских (А) студентов (70% Р – 66,6% А). Эта стратегия основывается на использовании таких языковых средств, как “Can I...? Could I...? Would you ...?”. Разница между английскими и русскими просьбами состоит в отсутствии / наличии предполагаемых ожиданий у того, к кому обращаются с просьбой. С точки зрения русской культуры человек, обращающийся с просьбой, уверен, что его просьба будет выполнена. Поэтому русские фразы о просьбе содержат определённое давление на адресата. Об этом ярко свидетельствует то, что среди стратегий основного речевого акта у русскоязычных информантов встречается 7,5% случаев указаний, тогда как у американских студентов нет ни одного случая. Это свидетельствует также о

Таблица

**Параметры анализа речевых актов
(по методике Хадсона, Дэтмер и Браун [5], основанной на стратегиях)**

Стратегии основного акта (head act strategy)	Стратегии поддерживающего акта (supportive move strategy)	Лексические и фразовые усилители коммуникативного намерения (lexical and phrasal downgraders)	Синта-кисические усилители коммуникативного намерения (syntactic downgraders)	Усилители коммуникативного намерения (upgrad- ers)
1.Подготови- тельная 2.Сильный намёк 3.Выражение желания 4.Утверждение факта 5.Указание 6.Предложение 7.Смягчённый перформатив 8.Запрос информации	1. Основание для просьбы 2. Устранение возможных возражений 3. Предварительное обозначение просьбы 4. Извинение 5.Благодарность	1. Маркеры вежливости 2. Выражение мнения говорящего 3. Обращение 4. Приглушение значения	1.Условное предложение 2.Аспект длительности 3.Использование прошедшего времени для контекста с настоящим временем 4.Придаточное предложение времени и цели	1.Обстоятельства

том, что у русскоязычных респондентов не реализуется один из *Принципов Вежливости*, сформулированный Дж. Личем – так называемая *Максима Такта* («высказывай как можно меньше того, что требует от партнёра затраты усилий, ресурсов») [6, с. 78].

В первой ситуации русскоязычные информанты использовали в основном фразу “Could you give me...?”. Подобные просьбы в английском языке считаются не очень вежливыми. Поэтому в ответах носителей языка чаще всего употреблялись фразы “Would you happen to have / do you have...”, “I was wondering if...”, “I’m interested...”, “Would it be okay if...”, “Would you mind...”. Это подтверждает тот факт, что, с точки зрения английского языка, чем больше неясности предполагает исход просьбы, тем лучше [1, с. 233]. Прямые просьбы типа “Could I borrow” смягчаются употреблением извине-

ний, основаниями для просьбы, наречием “possibly”, маркером вежливости “please”. Носители языка чаще используют речевой акт запроса информации (12,5% Р – 20% А).

Что касается стратегий поддерживающего речевого акта, то в этом случае также заметна разница между двумя группами информантов. Русскоязычные информанты использовали 26,7% оснований для просьб, тогда как носители языка только 11,7%. Дело в том, что носители языка при постановке просьбы используют развёрнутые сложноподчинённые предложения, содержащие придаточные предложения условия, цели, времени. В таких предложениях уже содержится и предварительное обозначение просьбы, и основания для просьбы. Носители языка чаще используют аспект длительности (0,8% Р – 3,3% А) и прошедшее время, относящееся к контексту с настоящим

временем (*I was wondering* (0,8% Р – 4,2% А)). Русскоязычные учащиеся строят простые, короткие предложения, избегают употребления придаточных предложений, а все основания для просьбы облачают в форму нового предложения. Однако по нескольким параметрам русскоязычные информанты опередили носителей языка. Это касается употребления рекордного количества извинений (55,8% Р – 25,8% А), маркера вежливости “please” (25,8% Р – 14,2% А), а также обращений (25% Р – 13,3% А).

Необходимо отметить, что ответы русскоязычных студентов во многом обусловлены переносом стратегий из родного русского языка. Например, в 1-ой ситуации о просьбе дать ручку мы встречаемся с тем, что фраза “give me a pen” превалирует в ответах русскоязычных студентов (9 из 20), так как в русской речи мы чаще всего скажем: «дайте мне, пожалуйста, ручку». Это происходит вследствие интерферирующего влияния родной языковой культуры.

Следует отметить то, как именно обосновывали свою просьбу информанты. Американские студенты отвечали так: *the pen ran / is out of ink* (в ручке закончился стержень). Русские студенты использовали кальку из русского языка: “the pen isn’t writing” (ручка не пишет). Вот ещё несколько примеров переноса: “May you lend me a pen?” (Можете одолжить мне ручку?); “I’m not so comfortable” (Мне так неудобно), “Show it to me better” (Покажите мне её получше), “Could you wait to master and control all” (Не могли бы вы подождать мастера и всё проконтролировать?). Здесь мы сталкиваемся с прагмалингвистическим переносом –

использованием языковых средств из родной лингвокультуры для реализации различных речевых актов на иностранном языке. Из этого следует, что изучающие иностранный язык используют приемлемую в родной лингвокультуре стратегию, облачают её в правильную грамматическую, но прагматически неадекватную форму. Таким образом, у учащихся формируется так называемый «промежуточный язык». Промежуточный язык (ПЯ) представляет собой некоторую систему накопленных знаний в области грамматики, лексики иностранного языка с опорой на родной язык. С.В. Пилипчук делает вывод о том, что ПЯ может трактоваться как «некоторый допустимый этап на пути овладения вторым языком, позволяющий обучаемому решать текущие коммуникативные и познавательные задачи» [4, с. 125]. Если рассмотреть этот вопрос с точки зрения нейролингвистической теории, то можно отметить следующее: так как изучающие иностранный язык не всегда имеют постоянные контакты с носителями языка и узнают о структуре языка в процессе учёбы, из книг и т. д., то, по словам М. Парадиз, «такое сознательное обучение обслуживается эксплицитной декларативной памятью» [7, р. 17], а родной язык используется автоматически (то есть понимание и воспроизведение не контролируется сознательно), и за это отвечает процедурная (имплицитная) память. «Поскольку имплицитная языковая компетенция осваивается только посредством частого использования языка, изучающие второй язык обычно имеют мало возможностей для формирования имплицитной компетенции во втором языке» [2, с. 52].

Если процесс общения с носителями языка будет долговременным, то изучающие второй язык смогут сформировать имплицитную языковую компетенцию, но опора будет всё-таки на эксплицитное знание.

Отметим, что во второй ситуации в подготовительной стратегии основного речевого акта русские студенты используют кальку с русского языка: “Could you show me it better..?” (*Не могли бы вы показать получше?*), “May I look closer?” (*Можно мне посмотреть поближе?*). Интересно, что носители языка, во-первых, не используют грамматическую категорию 2-го лица, а строят свои высказывания от 1-го лица, а во-вторых, они по-другому выражают сравнительную степень прилагательных: “May I take a closer look?”, “Could I get a better look?“, “Can I have a closer look?”. В третьей ситуации также встречаются неприемлемые для английского языка фразы, например, «разобраться со счетами» выглядит как “understand the accounts”, “examine the accounts”.

В четвёртой ситуации у русскоязычных респондентов не реализуется ещё один из *Принципов Вежливости – Максима Одобрения* («высказывая минимум неодобрения партнёра»). Например, в четвёртой ситуации респондентам нужно было спросить у бортпроводника по поводу обеда, который им не выдали. У носителей языка основной речевой акт был выражен 5 утверждениями. В этих утверждениях в нейтральной форме, без каких-либо претензий, сообщалось, что им не предоставили обед (“I haven’t been served”, “I didn’t receive my dinner”, “I didn’t seem to get my meal”, “I must have been skipped over by accident”). При этом среди стратегий основного рече-

вого акта – 7 запросов информации. В них спрашивается, когда и в какое время будет обед, что в меню (“What’s on the menu tonight for dinner?”, “What time is dinner to be served?”), то есть присутствует скрытый намёк. Что касается ответов русскоязычных студентов, то их просьбы носят грубый, требовательный и даже обвинительный характер. Например, среди стратегий основного речевого акта присутствует 3 указания в форме повелительного предложения (“Give me a dinner”); в утверждениях довольно грубо сообщается о том, что стюард забыл принести обед (“You forgot to bring me lunch”, “It seems that you have forgotten about my dinner”); с возмущением русский студент заявляет, что у него нет ланча (“I have no lunch!”); а в стратегиях запроса информации респонденты также спрашивают напрямую, без какого-либо намёка (“How long must I wait, I’m hungry”, “Where is my dinner?”).

Как показало наше исследование, русскоязычные студенты мало знакомы с конвенциями употребления речевого акта просьбы. Во многом их дискурс основывается на нормах русского языка. Это даёт основания заявлять, во-первых, о наличии у русскоязычных студентов «промежуточного языка», а во-вторых, о недостаточном уровне развития прагмалингвистической компетенции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
2. Залевская А.А. Вопросы теории двуязычия: монография. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2009. – 144 с.
3. Маслова А.Ю. Введение в прагмалингвистику: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 148 с.

4. Пилипчук С.В. Промежуточный язык как некоторый допустимый этап на пути овладения вторым языком // Слово и текст: психолингвистический подход. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2003. – Вып. 1. – С. 122–126.
5. Hudson T., Detmer E., Brown J.D. Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics. – Honolulu: University of Hawaii Press, 1995. – 198 p.
6. Leech G. Principles of Pragmatics. – London: Longman, 1983. – 250 p.
7. Paradis M. The neurofunctional components of the bilingual cognitive system // Kecskes L. and Albertazzi L. (Eds). Cognitive Aspects of Bilingualism. – Germany: Springer, 2007. – P. 3–28.