

НЕКОТОРЫЕ ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОЛИКАНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ РЕПРОДУКТИВНОМ БИЛИНГВИЗМЕ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОЙ ИНТЕРАКЦИИ)

О.С. Зубкова

*Доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации
e-mail: olgaz4@rambler.ru*

Курский государственный университет

А.В. Фахрутдинова

*Доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры иностранных языков для социально-гуманитарного направления
e-mail: Anastasiya.Fahrutdinova@kpfu.ru*

Казанский (Приволжский) Федеральный университет

В статье представлены некоторые теоретические и прикладные аспекты, формирующие позитивную поликанальную коммуникацию в рамках продуктивного билингвизма. Отмечается, что для более эффективного освоения иноязычной языковой системы важна бикультурная и аксиологическая дистрибуция билингвальной личности в рамках интерактивного формата. Подчёркивается значимость кодового переключения определенных аспектов в управляемой речевой деятельности и в воспроизводимой речевой деятельности. Авторы приходят к выводу о том, что сочетание двуязычных дискурсивных стратегий нивелирует языковую конкуренцию, провоцирующую разочарование в освоении иностранного языка, и адаптирует формируемое двуязычие к позитивной интеракции. Качественный анализ совместных коммуникативных действий создаёт благоприятную перспективу развития формальной языковой конвенции изучаемого языка. Авторы подчёркивают, что осмысленная экспансия структурных компонентов изучаемого языка в культурную матрицу билингва в данный период представляет собой динамический процесс, являющийся частью его языковой компетенции, зависящей от индивидуальных потребностей и коммуникативных намерений.

Ключевые слова: *продуктивный билингвизм, поликанальная интеракция, коммуникативное действие, билингв, диалоговое взаимодействие, лингвокультурный фактор.*

Овладение иностранным языком и постижение основ конкретной языковой системы индивидом является частью вневременной, сущностной связи понятий и определенного культурного содержания, эксплицирующегося в них, добавляющего национальную атрибуцию к семантическому измерению языковых знаков. Изучение иностранного языка в ситуации искусственного билингвизма и переоценка связанных с ним культурных фактов, могут повысить не только качество преподавания иностранных языков, но и уровень языковых и культурных знаний.

В современных теоретических и прикладных исследованиях всё чаще объектом изучения становится описание специфики речевых психофизиологических механизмов билингва, использующего в коммуникации две и более языковые системы, а также локальное представление зависимой и независимой видов связи в рамках сосуществования и интерференции языковых систем в лексиконе индивида [Arabia-Guidet, Chevrie-Muller, Louis 2000; Colletta 2004; Tabouret-Keller 2012; Charaudeau, Maingueneau 2002; Lüdi, Py 2003]. Вместе с тем изучение механизмов как производства, так и восприятия речи билингвальной личности, позволяет объективировать широкий спектр индивидуальных лексико-культурных инструментов, которые могут быть использованы для лучшего изучения языка, с одной стороны. С другой стороны – изучаемый функциональный продукт масштабной интеграции нескольких языковых систем открывает широкие перспективы решения прикладных лингвистических задач.

Заметим, что в ситуации искусственного билингвизма строгая регламентация моделирования интеракции предполагает регуляцию преподавателем форм овладения языком, начинающуюся после создания предсказуемого «сценария» взаимодействия, имеющего целью формирование реальности, разделяемой обучающимися и преподавателем. Именно на основе адаптированных к конкретным условиям научных знаний индивид осваивает грамматику, учится устанавливать взаимосвязи между словами и их функциями, выражать свои коммуникативные намерения.

Характерной особенностью «сценариев» является не только количество участвующих в них коммуникантов, но и определённая асимметрия экспликации научного знания о конкретном языке: преподаватель может спрогнозировать желаемый результат, в то время как обучающийся имплицитно постигает языковую систему, имеющую определённую грамматическую форму. Данное обстоятельство объективирует начальный функциональный праймер, делающий овладение иностранным языком не только возможным, но и прогрессирующим с учётом культурной пресуппозиции.

Контекстуализация реализуемых «сценариев» в рамках поликанальной интеракции начинается с гибких и ограниченных форматов взаимодействия, расширяющихся в рамках конкретных речевых актов. Эволюционный характер обучающей коммуникации видоизменяет привычные модули взаимодействия, адаптируя их к применению в различных ситуациях. Различные форматы усвоения языка используют обширные средства и стратегии для достижения целей вербальной интеракции, способствующие координации локальных задач конкретных партнеров не только в аспекте позитивной коммуникации, но и в отношении дифференциации языковой инициативы. Модульные сценарии

учебного взаимодействия трансформируются в более обширные и более распространенные по мере овладения языком. Например, сценарий приветствия может быть включен в более широкий набор речевых стратегий и тактик, инкорпорирующих иные формы совместных коммуникативных действий. Кроме того, сценарии являются одним из основных средств, с помощью которых сообщество или, шире, культура контролируют взаимодействие участников коммуникативного процесса, конвенционализируя речевое поведение последних таким образом, чтобы иные коммуниканты символического учебного сообщества могли быстро адаптироваться в новом для себя языковом континууме с целью изучения его лексико-культурных инструментов.

Сценарии взаимодействия на изучаемом языке объективируют языковые и внеязыковые этапы продукции и восприятия речи индивидом, основываясь на лингвокультурном контексте и языковых «приобретениях». Контекст выбирается и выстраивается взаимно преподавателем и обучающимся. Критерии, определяющие данный выбор и его конструкцию, дифференцируются в зависимости от ситуационных обстоятельств. Значимый аспект построения коммуникативного контекста заключается в адаптации будущего билингва к сюжетной линии, набору речевых действий, определяющих данный контекст, и к идентификации коммуникативных намерений всех участников вербальной интеракции. Кроме того, учебный сценарий является средством реализации некоторых важных структурных компонентов при овладении языком: интеграцию коммуникативных намерений учебного билингва в культурную матрицу; формирование контекста для интерпретации сегментных и супraseгментных единиц языка, идентификацию и построение вокалической гармонии в звуковой цепи, овладение словоизменительными и словоклассифицирующими значениями в системе изучаемого языка, увеличение степени развития билингвом семантической сферы действия. Подобный формат позволяет упорядочить контекст и дейксис, постигая референциальный компонент благодаря прямому использованию конкретной языковой системы. В знакомых лингвистических традициях и условиях будущий билингв и преподаватель совместно формируют коммуникативный континуум, на который они ссылаются, что облегчает взаимное понимание и освоение общих грамматических принципов изучаемого языка. Вместе с тем, в ходе совместного построения коммуникативного контекста, индивид сначала приобретает способность к исполнению посредством языковых единиц, а затем способность к производительности через имитацию и действия по аналогии (например, преподаватель произносит лексемы, настаивая на их воспроизведении, и позже, обучающийся, понимая значение данных слов, сосредоточен на производительности освоенного материала в своём коммуникативном репертуаре).

В этой связи подчеркнём, что на начальном этапе вербальная интеракция между преподавателем и обучающимся основана на повторяющемся взаимодействии, предоставляющем широкие возможности для разработки скорректированных моделей, способствующих развитию билингвальных потенций различными видами деятельности. Поэтапная контекстуализация изучаемого языка позволяет индивиду осознавать связь между означающими и означаемыми, что «определяется конфигурацией когнитивной сети, активизируемой с одной стороны самим опытом, а с другой – говорящим (на уровне событийных структур)» [Зубкова 2014: 32], и манифестировать когнитивную близость концептуальных доменов двух языков. Кроме того, структура форматов коммуникации объективирует модель «в действии», релевантную некоторым принципам, регулирующим структуру родного языка. При этом диалогическая структура может быть ритуализирована сообразно культурной пресуппозиции и сама по себе представляет триаду аспектов, форм и средств, поскольку является одновременно и повторяющейся и структурированной вербализацией содержания событий.

Диалоговые форматы являются весьма продуктивными формами поликанальной коммуникации, учитывающими ожидаемое поведение партнеров, аккумулирующими совместное внимание и понимание. На этапе репродуктивного билингвизма индивид знакомится с предметами / понятиями на иностранном языке, идентифицируя их в качестве целей для совместного с педагогом внимания. На данном этапе обучающийся становится активным агентом в совместной со своим коммуникативным партнёром интерпретации, осуществляя осознанные речевые действия, разрабатывая различные виды «схем действий» и «сценариев», адаптированных к конкретной культурной парадигме. Прогнозируемый с позиции преподавателя уровень интерпретируемости, определяет корректное развитие информационного обмена. Кроме того, особенность диалоговых форматов проявляется в особом характере коммуникативной опеки, включающей в себя потребность согласовывать сигналы, относящиеся к намерениям коммуникантов, а также, к необходимости их вербального выражения. Подчеркнём, что на этапе репродуктивного билингвизма накопление достаточного объёма символических видов рутинной диалогической деятельности позволяет билингву вносить свой вклад в референциально-ролевую коммуникацию. Предлагаемые сюжетные линии обеспечивают формирование моделей изучения передаваемой информации, объективирующиеся в рамках характерных форм общения, связанных с родным языком. Денотативные, коммуникативные и «шифтерные» категории, постигаемые на иностранном языке, обладают определенными дефинитивными свойствами, связанными с родным языком и культурой. Наличие эквивалентности, правил проекции, правил взаимодействия

значений в структурах, взаимодействующих в рамках индивидуального лексикона естественных языков, способствуют прогрессу передачи смысла.

Вместе с тем диалоговое взаимодействие как часть реализуемого сценария обучения билингва помогает и поощряет его в освоении иностранного языка путём совместного моделирования смыслов, закрепления вокализаций, передаваемых в процессе коммуникации, наделяя их таким образом определёнными коммуникативными функциями. Присваивание коммуникативного намерения жестам, мимике, словарным репрезентациям, вокалической гармонии, осуществляет адаптацию языкового поведения билингва к правилам коммуникативного обмена. Корректное использование коммуникативных процедур в межличностных отношениях на этапе репродуктивного билингвизма зависит от потребности и необходимости выразить свою мысль в конкретной микроструктуре дискурса.

Значимым аспектом диалогового взаимодействия в рамках конкретного сценария овладения языком является, по нашему мнению, языковая социализация, базирующаяся на основных элементах собственных ценностей и практик своей культуры. Данные лингвокультурные скрепы влияют на билингва в рамках определённых ограничений на широту коммуникативных тематик, стиль общения, включающий привычную иерархизацию общества и социальные ограничения, налагаемые на конкретные диглоссические составляющие, качество взаимодействия между взрослыми и детьми и т.д. В данных обстоятельствах постижение иностранного языка осуществляется посредством копирования языкового и культурного стереотипа обучающего во время речевых раундов, регламентированных определённым коммуникативным сценарием. С психолингвистической точки зрения «языковая «отсталость» на начальных этапах изучения иностранного языка связана не столько с недостатком языковых знаний, но с социальными и историческими ограничениями общества, не совпадающими с традициями родного языка в соответствии со специфическими социально-культурными схемами, различными установками и родительскими убеждениями, что, безусловно, и не может быть принято во всех обществах одинаково» [Bracops 2010: 58]. Мы разделяем позицию М. Bracops и полагаем, что данный вывод наиболее рельефно объективируется в билингвальной системе языков разных семей и, соответственно, культур. В этой связи особенно значимой видится организация учебного взаимодействия, учитывающая социокультурные ценности привычного для индивида общества и отражающая социальную организацию вербального взаимодействия на изучаемом языке.

Как нам представляется, процесс первичной языковой социализации осуществляется более продуктивно посредством диадических взаимодействий, в рамках которых коммуникативная способность будущего билингва сначала измеряется его участием в типе взаимодействия и регламентируется преподавателем. Затем данное взаимодействие постепенно расширяется и переходит в диалоговое, включающее дифференциацию коммуникативных намерений по экстралингвистическим и лингвистическим составляющим. Преподаватель адаптирует вербальные и семиотические знаки таким образом, чтобы облегчить понимание с целью создания совместной диалоговой схемы, используя стратегии вербализации намерений, кинесики, переформулирование, разъяснение и перифраз, создавая возможности для обмена информацией.

Стратегии вербализации на данном этапе реализуются в двух концептуальных направлениях, дифференцирующихся по степени сложности и продуктивности: лексемы, представляемые изоляционно, и слова, представляемые в группах / словосочетаниях, формирующих предложения. Операционально, в случае понимания значений слов, но при непонимании их грамматического статуса во фразе, общее значение высказывания / предложения может остаться не дешифрованным. Напротив, понимание словосочетаний, включающее контекст предложения, снижающее семантические противоречия, облегчает выбор продуктивного значения употребляемых лексем на иностранном языке. В данном случае даже частичность понимания всего высказывания нивелируется реализуемой коммуникативной схемой и компенсирует неполноценность знания конкретных лексем над пониманием всего предложения.

Важным представляется теоретическое допущение о дифференциации знания определённого лексического тезауруса и понимания предложений / высказываний в ситуации репродуктивного билингвизма. Согласно нашим наблюдениям, знание репрезентирует устойчивый навык, приобретённый в результате обучения. Понимание имеет процессуальный характер и объективирует переходное состояние от репродуктивного уровня к продуктивному, поскольку иноязычный материал понятен и встроен не столько в учебный процесс, но, прежде всего, является частью индивидуального лексикона билингвальной личности. Это подразумевает наличие некоторых приобретённых ранее знаний по предмету, позволяющих идентифицировать и координировать константы текущей коммуникативной ситуации посредством аналитического или (и) синтетического подхода. Подчёркнём, что в ситуации репродуктивного билингвизма дифференциация между знанием и пониманием интуитивна и, разумеется, нуждается в последующей эмпирической верификации. С методологической точки зрения проблема

гораздо более комплексная, поскольку должна включать исследования и описания психолингвистических процессов билингва, его социокультурную адаптацию и умение пользоваться текстовым материалом на иностранном языке.

Заметим, что при формировании первичной языковой социализации немаловажную роль играет социально-познавательный аспект, заключающийся в адаптации иноязычного контента преподавателем во время общения с будущим билингвом. Адаптация осуществляется с целью создания атмосферы сотрудничества и взаимопонимания, облегчая процесс усвоения иностранного языка. Кроме того, адаптация культурного компонента, эксплицирующего аксиологические паттерны иноязычного пространства, привлекает к себе внимание, мотивирует на изучение нового языка и направляет коммуникативную траекторию в сторону расширения индивидуального знания. Важным представляется нивелирование культурных различий, сопровождающееся формированием индивидуальной диглоссии, включающей постепенную корреляцию более сложных языковых структур и переключение кодов. Особое внимание следует уделять освоению некодифицированных наддиалектных форм, а также вариативности языка и речи. По нашему мнению, экспликация некодифицированных наддиалектных форм и кодифицированных форм языка и речи в рамках продуктивного билингвизма объективирует три значимых аспекта освоения иностранного языка: во-первых, преподавателем и индивидом совместно создаётся оперативный текст, представляющий языковой контент привлекательным образом. Во-вторых, осуществляется направленное информирование получателя сообщения об аксиологических скрепах изучаемой лингвокультуры. В-третьих, некодифицированные и кодифицированные наддиалектные формы языка и речи выполняют выразительную функцию, украшающую текст или высказывание, делающую их приятным для чтения или произнесения (например, используя фигуры стиля, такие как метафоры, аллитерации и т.д.). Как нам представляется, успешность формирования первичной языковой социализации на этапе продуктивного билингвизма в значительной мере зависит от взаимодействия вышеописанных элементов.

Вместе с тем учебную сегментацию речевой деятельности билингвальной личности на данном этапе продуктивно осуществлять с привлечением вопросно-ответных форм, в ответах на которые индивид может проявить свою коммуникативную компетентность, постепенно увеличивая длину речевых оборотов. Кроме того, использование управляемых преподавателем информационных запросов способствует лексическому разнообразию в рамках конкретного вида коммуникативной деятельности, что углубляет индивидуальную диглоссию и выводит феномен пассивного двуязычия на уровень продуктивного. Таким образом, социально-познавательный аспект важно рассматривать как один из

основных элементов успешного формирования рецептивной функции продуктивного билингвизма, создающего позитивный и привлекательный образ иностранного языка и уточняющего его социальную референтность.

Резюмируя вышесказанное, подчеркнём, что поликанальная коммуникация при репродуктивном билингвизме основана на первичной социализации и развитии языковых и когнитивных навыков билингвальной личности. Процессуальность формирования различных типов знания в индивидуальном лексиконе зависит от реализации классического и / или бинарного подхода к первичной языковой социализации, лингвокультурной среды, продуктивного «присвоения» языковых навыков, варьирующихся аксиологических мифологем, стандартизации грамматических основ родного и иностранного языков, особенностей интерактивных форматов, использования адаптированных нарративных схем, понимания структуры межличностных отношений. Кроме того, значимым представляется формирование позитивной аксиологической оценки к «нестандартному ландшафту» изучаемых лингвокультурных норм с целью аффективной идентификации иноязычного материала.

Библиографический список

Зубкова О.С. Неоднородность каламбура как лингвосемиотического феномена и проблема понятийной редукции // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2014. №1 (15). С. 32–37 [Электронный ресурс]. URL <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/015-006.pdf> (дата обращения: 24.05.2022).

Arabia-Guidet C., Chevrie-Muller C., Louis M. Fréquence d'occurrence des mots dans les livres d'enfants de 3 à 5 ans // European Review of Applied Psychology. 2000. № 50/1. Pp. 3–17.

Bracops M. Introduction à la pragmatique: les théories fondatrices: actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée ; avec exercices et corrigés. 2e éd. Champs linguistiques manuels. Bruxellés: De Boeck–Duculot, 2010. 240 p.

Charaudeau P., Maingueneau D. Analyse du Discours. Paris: Éditions du Séui, 2002. 661 p.

Colletta J.-M. Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans: corps, langage et cognition. Sprimont: Mardaga, 2004. 376 p.

Lüdi G., Py B. Etre bilingue. Bérné: Pétér Lang Publishing, 2003. 223 p.

Tabouret-Keller A. Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance [1840-1940]. Limogés: Lambert-Lucas, 2012. 190 p.