

**Гульнара Утебалиева, Раушан Есбулатова**

*Казахский национальный университет им. аль-Фараби (Алматы, Республика Казахстан)*

## **ДИАЛОГ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

### **1. ВВЕДЕНИЕ**

Осознание важности и необходимости владения казахским языком, русским языком, а также одним или более иностранными языками в Казахстане становится основой для создания обучающих технологий, которые способствуют поддержанию интереса и мотивации к изучению языков. В связи с этим актуальным является вопрос о том, как помочь взрослому человеку обрести иноязычную речь практически в той же степени свободы, как если бы она была его родной. Проблема формирования вторичной языковой личности, изучающей неродной язык (Караулов 1989), является одной из насущных задач высшей школы на современном этапе и выступает в качестве основной цели обучения иностранному языку (Халеева 1989).

Данное исследование процесса усвоения неродного языка взрослыми пользователями базируется на коммуникативно-когнитивной модели. Коммуникативно-когнитивная модель усвоения неродного языка предлагает описание языковой коммуникации посредством диалога. Предлагаемая модель является оптимальной формой экспликации недоступных непосредственному изучению латентных процессов познавательной деятельности, а также становится аналогом эвристического представления в нашем сознании структуры изучаемого процесса и языковых явлений (Шайбакова 2015, Белоусов 2010, Дуденкова 2010).

## 2. МОДЕЛИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ ЧЕРЕЗ УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ

Коммуникативно-когнитивная деятельность вторичной языковой личности начинается с языковой коммуникации. Вербальное речевое общение, возникающее в процессе языковой коммуникации, несет в себе деятельность следующего содержания: вербальное информирование и вербальное воздействие, осуществляемые говорящими личностями – субъектом коммуникативно-когнитивной и субъектом обучающей деятельности. Данный вид деятельности или речевой активности говорящей личности исследователи обозначают термином «дискурс», а диалог между говорящими личностями – как «двухголосый дискурс» (Комина 1986).

«Двухголосый дискурс» представляет собой вербальное воплощение внутренней речи говорящего в условиях непосредственного обмена мыслями со слушающим, альтернирующая цепочка предложений, образуемая чередованием высказываний двух участников речевого акта, так называемый «круговорот речи» (Сепир 1934, Бузаров 2001, Агапова 2004). В коммуникативно-когнитивной деятельности вторичной языковой личности внутренней речи отводится роль механизма, с помощью которого субъект познания осуществляет когнитивные действия, направленные на перевод поступающей информации на целевом языке на родной язык, что связано с процессом осмысления/понимания, и с переводом генерируемой информации с одного языка на другой. В реализации коммуникативно-когнитивной деятельности участвуют все компоненты когниции как интерактивной системы. Внутренняя речь, исполняя роль переходного механизма, с помощью которого когнитивные действия приобретают необходимый смысл, направленность и объективируются, становится своеобразным проводником, посредством которого компоненты когниции выполняют свои функции (Выготский 1982, Жинкин 1982, Зимняя 2001, Леонтьев 1970, Лурия 1998, Ушакова 2000). Диалог, осуществляемый участниками языковой коммуникации для реализации коммуникативно-когнитивной деятельности вторичной языковой личности, есть генерация мыслей, связанных с решением познавательной или коммуникативной задачи. Диалог, осуществляемый для удовлетворения познавательных и коммуникативных целей вторичной языковой личности в процессе коммуникативно-когнитивной деятельности, мы определяем как учебный диалог. Основная цель учебного диалога – достижение взаимопонимания и согласия между участниками языковой коммуникации (вторичной языковой личностью и носителем языка) при решении учебной задачи, преследующей познавательные и коммуникативные цели.

Наиболее оптимальным для создания языковой коммуникации является «унисонное диалогическое единство» вопросно-ответного типа, когда реплики спрашивающего и отвечающего сопровождаются поддержкой со

стороны адресата (носителя языка) и выражением надежды на то, что высказанное предположение получит адекватный отклик. По мнению исследователей, в случае унисонных диалогических единств проявляется некоторый идеал толерантного собеседника (Стернин 2000, Агапова 2004).

Успешному ходу языковой коммуникации способствуют общая память и общие языковые знания субъекта коммуникативно-когнитивной и субъекта обучающей деятельности. Поэтому очень важно вырабатывать общие стратегии понимания, для чего должна быть разработана строгая последовательность действий при выполнении учебных задач, общая знаковая объяснительная система, должна проводиться адаптация языкового материала в соответствии с уровнем владения языком вторичной языковой личности к ее когнитивному стилю усвоения. Знание должно быть доступным: «любое сообщение о конкретных фактах, явлениях и событиях осуществляется путем подведения таких референтов под общие наименования, одинаково интерпретируемые всеми коммуникантами» (Комиссаров 1986).

Диалогическая форма общения, выбираемая участниками языковой коммуникации для экспликации языковых явлений как обучающий прием или стратегия усвоения, напрямую связана со смыслообразованием, что, в свою очередь, способствует оптимальному осмыслению поступающей информации и адекватной условиям учебной задачи ее интерпретации.

## 2.1 КООПЕРАТИВНЫЙ ДИАЛОГ

Для реализации учебных целей по осуществлению коммуникативно-когнитивной деятельности вторичной языковой личности выбирается кооперативный тип диалога (Утебалиева 2008).

Обязательными компонентами структуры кооперативного диалога являются: 1) субъект коммуникативно-когнитивной деятельности (вторичная языковая личность); 2) субъект обучения (модель носителя языка – преподаватель/носитель языка); 3) дискурс субъекта обучения, содержание которого определяется учебными задачами, включает экспликацию языкового материала и иницирующие реплики с определенной информацией на целевом языке; 4) дискурс субъекта коммуникативно-когнитивной деятельности, представляющий собой набор реплик (вопросов и предположений) на целевом языке, позволяющих вторичной языковой личности сформулировать свой вариант ответа/вербальной реакции на поступившую информацию; 5) когнитивный монолог на целевом языке, представляющий собой комментарий на целевом языке, включающий в себя размышления по поводу выбора языковых средств, высказывание собственных мыслей, связанных с интерпретацией услышанного /прочитанного, демонстрирующий процесс осмысления поступившей информации и содержащий ответ/решение учебной задачи.

При выборе кооперативного диалога в качестве формы презентации учебного материала и способа моделирования коммуникативно-когнитивной вторичной языковой личности отношения между участниками языковой коммуникации будут определяться как стремление к кооперации, а степень участия в диалоге будет одинаковой, что соответствует особенностям языковой коммуникации как основы обмена знаниями – все участники языковой коммуникации, осуществляемой для реализации коммуникативно-когнитивной деятельности вторичной языковой личности, являются равноправными ее участниками.

При владении умением генерировать внутреннее проговаривание во внешнюю речь в форме дискурса субъект коммуникативно-когнитивной деятельности учится организовывать когнитивный монолог, чем расширяет свою коммуникативную практику.

## 2.2 ДЕМОНСТРАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ

Мы выделяет еще два типа диалога – нейтральный и диалог-препятствие. Нейтральный диалог и диалог-препятствие демонстрируют коммуникативные неудачи, возникающие в результате языкового барьера, при недостатке языковых средств в процессе реализации действий по планированию и внутреннему программированию, а также неумения строить когнитивный монолог на целевом языке.

### 2.2.1 Нейтральный диалог

В нейтральном диалоге цели одного участника языковой коммуникации оказываются нерелевантными целям второго участника. В этом случае масштабная обработка поступившей «информации А» на целевом языке средствами родного языка, ее перевод, смысловая интерпретация, включающая внутреннее проговаривание на родном языке влекут за собой трансформацию «информации А» в «информацию Б». Этот этап обработки «информации А» сопровождают реплики на родном языке, которые по отношению и с позиции субъекта обучающей деятельности расцениваются как коммуникативная неудача. Дальнейшие действия субъекта коммуникативно-когнитивной деятельности связаны с осмыслением полученной «информации Б» и действиями, направленными на планирование и внутреннее программирование дискурса на целевом языке. «Информация Б», расцениваемая субъектом обучающей деятельности как неадекватная условиям учебной задачи, и реплики на целевом языке, связанные с «информацией Б», становятся второй коммуникативной неудачей. Интерпретация «информации Б», обработ-

ка и проговаривание на целевом языке трансформируют ее в «информацию В». Генерация «информации В» становится третьей коммуникативной задачей. На преодоление коммуникативных неудач, возникающих в процессе нейтрального диалога, требуются дополнительные затраты времени, связанные с повторами «дискурса-экспликации» до полного осмысления вторичной языковой личностью поступившей информации и правильного решения учебной задачи. Чтобы затраты времени стали минимальными необходимо адаптировать нейтральный диалог.

Нейтральный диалог может приобрести свойства кооперативного диалога на отрезке деятельности «реплики на родном языке», если субъект обучающей деятельности добьется от вторичной языковой личности перевода реплик на целевой язык, что даст возможность субъекту обучающей деятельности проконтролировать корректность перевода и интерпретации. Тогда дальнейшие действия субъекта коммуникативно-когнитивной деятельности будут направлены на осмысленную обработку «информации А» и организацию дискурса на целевом языке, содержащего «информацию А-1», адекватную условиям учебной задачи.

Нейтральный диалог возможно также адаптировать в кооперативный диалог и на уровне «реплик на целевом языке» до генерации «информации Б», внося необходимые изменения и коррекцию. На этом этапе деятельности действия субъекта коммуникативно-когнитивной деятельности необходимо направить на повторное осмысление «информации А», которое может быть организовано двумя способами: 1) повтор дискурса-экспликации с применением различных приемов, облегчающих понимание, и с предоставлением субъекту коммуникативно-когнитивной деятельности пауз хезитации для осуществления необходимых действий и манипуляций с «информацией А»; 2) выявление несоответствий в содержании «реплик на целевом языке» содержанию «информации А» и их устранение.

По нашим наблюдениям, моделирование коммуникативно-когнитивной деятельности по типу нейтрального диалога фактически оставляет вторичную языковую личность один на один с новыми знаниями, постигать которые приходится средствами неродного языка, а все необходимые операции для осмысления и генерации действия производить на первом языке, так как умения осуществлять их на целевом языке не сформированы.

В отличие от нейтрального диалога, умение вести кооперативный диалог дает возможность вторичной языковой личности безбоязненно обращаться к носителям языка с репликами-вопросами, репликами-уточнениями, репликами-переспросами и т.д., что расширяет и обогащает ее речевую и коммуникативную практику. Умение составлять когнитивный монолог формируется в процессе коммуникации, что предполагает кооперацию с носителем языка и другими субъектами коммуникативно-когнитивной деятельности. Коммуникативная кооперация необходима особенно в самом начале усвое-

ния неродного языка, так как уже на начальном этапе в когнициии вторичной языковой личности происходит отталкивание и различение двух языковых систем в виде осознания каждой из них.

### 2.2.2 Диалог-препятствие

Третий тип диалога, по которому происходит моделирование языковой коммуникации, мы обозначили как диалог-препятствие.

Диалог-препятствие возникает не только в мононациональных группах иностранных студентов, имеющих постоянную возможность общаться на родном языке, но и в группах, где инофоны прибегают к помощи языка-посредника. К сожалению, слишком активная практика использования языка-посредника или родного языка для экспликации языковых явлений целевого языка приводит к тому, что сформированная не средствами целевого языка лингвистическая компетенция не обеспечивает переноса знаний на изучаемый язык. Неупорядоченный поток языковой информации, вызванный смешением языковых форм двух/трех языков, создает хоть временное, но асистемное представление о целевом языке и стимулирует ошибочное, на основе ложных умений, использование языка. Отсутствие или очень низкий уровень базы данных языковой компетенции можно наблюдать у инофонов, изучавших целевой язык на родине не с носителем языка или с носителем языка, не владеющим профессионально методикой преподавания неродного языка. К сожалению, приходится констатировать тот факт, что коллекция ошибок вторичной языковой личности формируется как вследствие неправильного осмысления ею языковых явлений, так и в результате неудачного или неграмотного подбора преподавателем способов и приемов презентации языкового материала. В диалог-препятствии участник (инофон) не стремится к кооперации с носителем языка. Постоянное общение и сотрудничество с носителями родного языка или языка-посредника формирует у вторичной языковой личности устойчивый навык к выбору данного типа диалога. При моделировании языковой коммуникации по типу диалога-препятствия коммуникативно-когнитивная деятельность вторичной языковой личности заключается в обработке поступившей от субъекта обучающей деятельности «информации А» в процессе коммуникации с субъектом, владеющим родным языком реципиента или языком-посредником (третье лицо – участник языковой коммуникации).

В процессе обработки поступившей «информации А» средствами родного языка или языка-посредника происходят изменения в содержании поступившей информации, и под влиянием создавшихся личностных интерпретаций субъекта коммуникативно-когнитивной деятельности «информация А» трансформируется в «информацию Б». Интерпретация другим участником языковой коммуникации измененной информации влечет за собой сообщение «информации В», передаваемое также средствами родного языка. Дис-

курс-интерпретация «информации В» субъектом коммуникативно-когнитивной деятельности и последующие реплики на родном языке для субъекта обучающей деятельности вызывают коммуникативную неудачу в ведении диалога. Реплики на целевом языке, касающиеся «информации В», также не могут быть расценены как достигшие цели, потому что не адекватны условиям учебной задачи, изложенной в «информации А». Это вторая коммуникативная неудача. Организация дискурса и презентация его средствами целевого языка снова ведет к изменениям информации. В итоге, предъявляемая субъекту обучающей деятельности «информация Г», становится очередной коммуникативной неудачей. Вследствие коммуникативной неудачи общение для участников языковой коммуникации становится бесцельным, а информация, данная как новое знание, теряет свой смысл.

Диалог-препятствие очень похож на игру «глухой телефон» – все участники слушают и говорят, но информация меняет свое содержание и форму от участника к участнику и каждый раз предстает как новая информация, требующая новой обработки и осмысления. Причиной того, что диалог-препятствие, как правило, становится непродуктивным для процесса усвоения неродного языка, является то, что при обработке поступившей информации активизируются резервы не целевого языка, а родного или языка-посредника. Безусловно, роль родного языка в процессах осмысления информации на целевом языке является ведущей по отношению к неродному языку, и мы разделяем убеждение исследователей, что все когнитивные операции субъект познания производит на родном языке. Однако, как показывают наши наблюдения, формирование умения «обдумывать» вслух, используя средства целевого языка, расширяет возможности вторичной языковой личности в применении неродного языка в познавательных и коммуникативных целях. Моделирование языковой коммуникации по типу кооперативного диалога позволяет активизировать умение вторичной языковой личности производить манипуляции по восприятию и осмыслению внешней речи на целевом языке средствами родного языка во внутренней речи, как бы оставляя их за кадром. Интерпретация же и дальнейшая обработка информации производится средствами целевого языка, с озвучиванием производимых действий и мыслей, связанных с выбором языковых средств в форме когнитивного монолога.

Трансформировать диалог-препятствие в кооперативный диалог возможно уже на начальном этапе интерпретации поступившей информации с помощью задания осуществить пословный перевод вслух с последующим образованием синтаксических структур и анализом грамматических явлений. Это не означает тотального запрета на использование родного языка или языка-посредника при дальнейшей обработке информации. Функция субъекта обучающей деятельности заключается в создании таких условий, при которых вторичная языковая личность становится способной выполнять учебную задачу с использованием целевого языка.

## ВЫВОДЫ

Таким образом, мы определили, что для осуществления коммуникативно-когнитивной деятельности, ориентированной на усвоение неродного языка и последующее его использование, необходимы следующие элементы деятельности: 1) субъект коммуникативно-когнитивной деятельности, который поочередно исполняет роль/функции агенса и реципиента – вторичная языковая личность; 2) субъект обучающей деятельности – носитель языка (преподаватель), также выполняющий функции агенса и реципиента; 3) языковая коммуникация субъектов коммуникативно-когнитивной и обучающей деятельности как основа обмена знаниями.

Формой обмена знаниями выступает диалог, основными и обязательными компонентами которого являются дискурсы участников диалога. Типология диалогов, реализация которых способствует моделированию языковой коммуникации в целях осуществления коммуникативно-когнитивной деятельности вторичной языковой личности, позволяет выделить оптимальный тип диалога для решения прикладных задач интегративной теории усвоения неродного языка. Кооперативный диалог, в нашем представлении, является наиболее эффективной формой обмена знаниями субъектов коммуникативно-когнитивной и обучающей деятельности, которая стимулирует активность вторичной языковой личности как реципиента и адресата, позволяя ей максимально реализовать свои знания средствами неродного языка при достижении ею познавательных и коммуникативных целей.

В качестве перспективы авторы планируют продолжить исследование коммуникативно-когнитивной деятельности вторичной языковой личности и развитие идеи моделирования языковой коммуникации в учебных целях посредством диалога. В плане исследования имеет место изучение вопроса о внутренней речи вторичной языковой личности в процессе усвоения неродного языка и ее реализации в форме когнитивного монолога.

## Библиография

- Агапова С. Г. (2004), *Основы межличностной и межкультурной коммуникации (английский язык)*, Феникс: Ростов на Дону.
- Белоусов К. И. (2010), *Модельная лингвистика и проблемы моделирования языковой реальности*, Вестник ОГУ, № 11, с. 94–97.
- Бузаров В. В. (2001), *Круговорот диалогической речи, или взаимодействие грамматики говорящего и грамматики слушающего*, Ставрополь.
- Выготский Л. С. (1982), *Мышление и речь*, Собр.соч.: в 6 т., Т. 2, Москва.
- Дуденкова Т. А. (2010), *Основные модели соотношения формального и неформального в научной коммуникации*, Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия Социальные науки, № 3 (19), с. 128–134.



- Жинкин Н. И. (1982), *Речь как проводник информации*, Москва.
- Зимняя И. А. (2001), *Лингвopsихология речевой деятельности*, Москва – Воронеж: НПО МОДЭК.
- Караулов Ю. Н. (1987), *Русский язык и языковая личность*, Москва: Наука.
- Комина Н. А. (1986), *Прагматическая структура констатирующего блока реплик в диалоге*, [в:] *Языковое общение и его единицы. Межвузовский сб. научных трудов*, Калинин.
- Комиссаров В. Н. (1986), *Некоторые методологические аспекты коммуникативной лингвистики*, [в:] *Функционирование языковых единиц в коммуникативных актах, Сб. научных трудов МГПИИЯ им. Мориса Тореза*, вып. 272, Новосибирск.
- Леонтьев А. А. (1970), *Психофизиологические механизмы речи. Общее языкознание*, Москва.
- Лурия А. Р. (1998), *Язык и сознание*, Ростов-на-Дону.
- Сепир Э. (1934), *Язык. Введение в изучение речи*, Соцэкгиз: Москва-Ленинград.
- Стернин И. А. (2000), *Русское коммуникативное поведение и толерантность*, [в:] *Проблема национальной идентичности в культуре и образовании России и Запада: Материалы научной конференции*, Т. 1, Воронеж.
- Утебалиева Г. Е. (2008), *Усвоение неродного языка: коммуникативно-когнитивная модель*, Алматы: Казак университети.
- Ушакова Т. Н. (2000), *Психолингвистика. Психология*, СПб.
- Халеева И. И. (1989), *Основы теории понимания иноязычной речи (подготовка переводчиков)*, Москва.
- Шайбакова Д. Д. (2015), *Моделирование как научный метод*, Вестник КазНПУ им. Абая. Серия Филологические науки, № 3(53), с. 102–106.

*Gulnara Utebalyeva, Raushan Esbulatova*

## **DIALOGUE AS A MANNER OF THE COMMUNICATIVE-COGNITIVE ACTIVITY ORGANIZATION OF THE SECONDARY LINGUAL PERSONALITY**

(Summary)

The article proposes a typology of dialogue and principles of lingual communication modeling in the training purposes. The authors describe the process of assimilation of non-native language from the position of the parties involved in this process. Speech activity of the talking character is considered in the context of academic dialogue. Dialogic form of communication as a teaching method or assimilation strategy promotes an optimal understanding of the incoming information. The cooperative dialogue is the most effective way of lingual communication modeling. Neutral dialogue and dialogue-obstacle demonstrate communication failures, occurring during the process of lingual communication. Both types of dialogue can be transformed into a cooperative one in order to achieve educational goals.

**Keywords:** secondary lingual personality, lingual activity, communicative-cognitive activity, dialogue, cooperative dialogue.

## **ДИАЛОГ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

(Резюме)

В статье предлагается типология диалогов и принципы моделирования языковой коммуникации в учебных целях. Авторы описывают процесс усвоения неродного языка с позиций сторон, участвующих в данном процессе. Речевая активность говорящей личности рассматривается в контексте учебного диалога. Диалогическая форма общения как обучающий прием или стратегия усвоения способствует оптимальному осмыслению поступающей информации. Кооперативный диалог является наиболее эффективным способом моделирования языковой коммуникации. Нейтральный диалог и диалог-препятствие демонстрируют коммуникативные неудачи, возникающие в процессе языковой коммуникации. Оба типа диалогов возможно трансформировать в кооперативный для достижения учебной цели.

**Ключевые слова:** вторичная языковая личность, языковая деятельность, коммуникативно-когнитивная деятельность, диалог, кооперативный диалог.