

СОЦИОСЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ АУДИРОВАНИЮ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ СЛЕДСТВИЯ УЧЕТА ВЗАИМОЗАВИСИМОСТИ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СЕМИОТИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ В КОММУНИКАЦИИ

© 2021

Данилин М.В.^{1,2}

¹Московский государственный областной университет (г. Мытищи, Московская область, Российская Федерация)

²Московский педагогический государственный университет (г. Москва, Российская Федерация)

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема обучения иноязычному аудированию, вызванная ограничениями, накладываемыми теорией речевой деятельности на систему представлений о природе коммуникации и социального поведения человека. В частности, проведенный анализ теоретических положений социальной семиотики и мультимодального подхода, сформированного на базе исследований в рамках указанного научного направления, позволяет говорить о том, что невербальный язык обладает сравнимым с вербальным потенциалом построения смыслового мотивированного социального действия, но при этом не столько упрощает понимание вербально сформулированного смысла, сколько имеет тенденцию усложнять его постижение ввиду внесения количественных и качественных изменений в речевой акт посредством телесных семиотических ресурсов человека. Апелляция к мультимодальному и социокогнитивному подходам позволяет очертить аудирование как составное звено социокогнитивной деятельности, чьи отличительные черты от аудирования как вида речевой деятельности – полнотелесность восприятия и ориентация на полнотелесность как сложную взаимозависимость модусов в формировании единого смысла. Исходя из данных положений, в статье представляется психолингвистическая специфика слухо-зрительного восприятия, а также логика смысловой сопрягаемости модусов. Следствием проведенного теоретического анализа выступило формулирование частнометодических принципов, следование которым предполагает обеспечить результативность обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации.

Ключевые слова: иностранный язык; аудирование; мультимодальная коммуникация; кросс-модусность; слуховая модальность; зрительная модальность; вербальный язык; невербальный язык; мимика; жесты; просодия; социальная семиотика; социокогнитивный подход; социальное поведение; лингводидактические принципы обучения аудированию.

SOCIOSEMIOTIC APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGE LISTENING: LINGUODIDACTIC IMPLICATIONS OF ADOPTING VIEWS ON INTERRELATION OF VERBAL AND NON-VERBAL SEMIOTIC RESOURCES IN COMMUNICATION

© 2021

Danilin M.V.^{1,2}

¹Moscow Region State University (Mytishchi, Moscow Region, Russian Federation)

²Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russian Federation)

Abstract. The following paper raises the issue built around teaching foreign language listening by the restrictions imposed by the theory of oral activity that influences the view on the nature of communication and human social behavior. In particular, the conducted analysis of the theoretical underpinnings of social semiotics and multimodal approach to human communication gives scientific credence to assuming the meaning-making potential of non-verbal language comparable to the one of verbal language. In addition to that, it becomes evident that non-verbal language has a tendency to complicate inferencing the meaning of the verbal activity rather than merely simplify it. Grounded on multimodal and sociocognitive approaches, the idea is put forward to interpret foreign language listening as a constituent part of sociocognitive activity, the distinguishing features of which are embodied perception and orientation to embodied meaning-making. On the basis of aforementioned, the paper enriches psycholinguistic theory of listening with aspects of aural-visual (multimodal) perception as well as offers a view on the alignment of semiotic resources to produce meaning. As a result, the author formulated a set of specific methodological principles intended to govern the teaching process of intertwined aural-visual perception and inferencing of cross-mode meanings and subsequently ensure high performance in foreign language listening in the context of multimodal communication.

Keywords: foreign language; listening; multimodal communication; cross-mode communication; aural modality; visual modality; verbal language; non-verbal language; facial expressions; gestures; prosody; social semiotics; socio-cognitive approach; social behavior; foreign language teaching principles.

В теории обучения иностранным языкам аудирование классически рассматривается учеными в русле деятельностного подхода и трактуется как вид речевой деятельности. Основы данной интерпретации в том или ином объеме были заложены в работах

В.А. Артемова (1969), Б.В. Беляева (1965), И.А. Зимней (1961, 1964, 1973, 2001) и строились на триаде язык-речь-речевое поведение. В данном контексте аудирование, как известно, считается процессом восприятия и понимания звучащей речи, иными словами

– предполагает получение воспринимающим звукового сообщения говорящего через слуховую сенсорную систему и его осмысление.

В свою очередь, исследования коммуникации в рамках социальной семиотики, а точнее мультимодального подхода (Дж. Беземер, Г. Кресс, Дж. Стрик, Дж. Холлар, С. Левинсон, А.А. Кибрик), выдвигаемого в контексте данного научного направления, указывают на то, что успешность данной деятельности человека, в частности ее рецептивной стороны, равным образом опирается на вербальный и *невербальный* языки. При этом, что еще более важно, представители мультимодального подхода указывают на потенциальные трудности, с которыми могут столкнуться люди в процессе межкультурной коммуникации ввиду недостаточной осведомленности о потенциальной способности невербального языка вносить *количественные и качественные изменения* в передающийся вербальным языком смысл.

Преследуемая в статье *цель* – проанализировать и обобщить теоретические основы социальной семиотики и теории мультимодальной коммуникации и на основе полученных данных внести уточнения в лингводидактические основы обучения иноязычному аудированию для обеспечения его результативности в условиях мультимодальной коммуникации.

В процессе исследования были применены следующие методы: теоретический анализ научно-методической литературы по проблеме обучения невербальному иностранному языку в комплексе с вербальным, а также отечественных и зарубежных исследований в области социальной семиотики, паралингвистики и психолингвистики.

Научная новизна исследования заключается в следующем: исследована роль невербального языка по отношению к вербальному, где подчеркнута интерферирующая функция невербального языка в условиях мультимодальной коммуникации и наличие собственных консенсуальных значений; сформулированы частнометодические принципы, на которые предполагается опираться при разработке методики обучения иноязычному аудированию, призванной обеспечить развитие способностей достигать понимания таких ситуаций общения, где взаимозависимая динамика вербального и невербального языков влияет на конечный смысл всего воспринимаемого социального действия.

*Текущее состояние разработки
проблемы обучения восприятию
вербального и невербального языков
в методике обучения иностранным языкам*

Невербальный язык и процесс его восприятия и понимания уже становились объектами ряда исследований в методике обучения иностранным языкам. В частности, Е.В. Григорьева занималась разработкой методики обучения декодированию и интерпретации неречевого (невербального) поведения «носителей» французского языка *обособленно от вербального*, представив упражнения, направленные на развитие умений интерпретировать данное поведение с позиции описывающего коммуникативный акт наблюдателя [1, с. 103–112]. Важным результатом данного исследования можно назвать формулирование принципа мультисигнальности невербального поведения инофонного партнера [1, с. 133], который го-

ворит о необходимости учета того факта, что в одном речевом акте может содержаться несколько единиц разных групп невербального языка.

Невербальный язык также являлся объектом исследования как дополнительное средство для обеспечения обучения пониманию вербального. Так, О.А. Обдалова (2003) и В.У. Ногаева (2006) занимались изучением процесса обучения интерпретации невербальных средств общения при аудировании иноязычной речи, при этом целью обоих исследований выступила попытка *облегчить* достижение понимания воспринимаемой информации, используя невербальный язык как *опору* для понижения уровня сложности процесса понимания вербального поведения [2, с. 109; 3, с. 225].

Е.Ю. Мощанская, Е.А. Рущкая изучали процесс обучения восприятию и пониманию жестов при аудировании иноязычной речи, при этом предполагалось, что коммуникативные жесты способствуют более точному осмыслению и пониманию содержания звучащего текста [4, с. 3]. В рамках исследования были разработаны задания, направленные на развитие способностей узнавания и опознавания жестов, а также определения функции последних по отношению к вербальному высказыванию [4, с. 8].

Результатом исследования О.В. Еремеевой стало формулирование методических принципов отбора невербальных средств коммуникации, а именно принципов культурной направленности, функциональности, речевого этикета, статуса партнеров по общению [5, с. 54].

Рассматривая невербальный аспект коммуникативного поведения на французском языке, Е.А. Макарова разработала упражнения, направленные на формирование у обучаемых умений понимать французские жесты *при визуальном восприятии*, где содержанием материалом послужили, в основном, жесты-эквиваленты вербального языка, а также те, которые сопровождаются экстралингвистическими особенностями речи (к примеру – свист) [6, с. 2]. Отдельного внимания также заслуживает работа Е.А. Поповой, целью которой было обеспечить овладение знаниями о невербальном общении, что, по словам автора, необходимо в ходе международных переговоров [7, с. 74]. Результатом данного исследования стало выделение специфических умений интерпретации невербальных средств общения, среди которых следует особенно выделить умения «правильно определять коммуникативные намерения участников общения» и «полно и точно понимать воспринимаемую информацию, выраженную вербальными и невербальными средствами» [7, с. 82].

Как можно заметить, все вышеизложенные исследования в той или иной степени пытались решить следующие проблемы: а) обеспечение процесса восприятия и понимания невербального языка как обособленного объекта исследования методики; б) обеспечение облегчения процесса восприятия вербального языка внедрением невербального. В свою очередь, принимая во внимание положения мультимодального подхода социальной семиотики, ограничение функции невербального языка в процессе обучения восприятию и пониманию коммуникации функцией фасилитатора или же определение процесса обучения невербальному языку в объект исследования в

отрыве от вербального только частично соответствует воззрениям на отношения вербального и невербального в условиях мультимодальной коммуникации. Для решения данной проблемы, а именно выявления закономерностей мультимодальной коммуникации, обратимся к базисным идеям социальной семиотики.

Социальная семиотика

Изучением вопросов данного научного направления занимались И.В. Фомин, М.В. Ильин; М.В. Гаврилова, Г. Кресс, Е. Тараста, Дж. Беземер, К. Джевитт, С. Дисерто и др. М.В. Гаврилова определяет социальную семиотику как «тип междисциплинарных аналитических исследований коммуникации, призванный объяснить процесс создания значения в качестве социальной практики» [8, с. 102]. Первичная идея, на которой строилось развитие направления, согласно анализу источников, принадлежит М. Халлидей, который писал, что язык – продукт социальной системы; семиотическая система, неразрывно связанная с культурой [9, р. 190–191], при этом, как подчеркивает Э. Адами, средства языка появились в ответ на необходимость удовлетворения потребности людей в передачи ценностей и знаний [10, р. 458].

Один из главных тезисов социальной семиотики можно сформулировать следующим образом: любой отдельный факт коммуникации, в сущности, *мультимодален*, а смысл строится из нескольких *модусов*, нежели исключительно из вербального [10, р. 453]. В частности, Р. Ходж и Г. Кресс пишут, что понимания слов недостаточно, поскольку смысл зафиксирован в мультиплетности зрительных, слуховых, поведенческих и других «кодах» [11]. Понятие модус и синонимичное ему *семиотический ресурс* (*semiotic resource*) [9, р. 192] входят в терминологическую систему социальной семиотики и являются одной из ключевых категорий. М.В. Ильин и И.В. Фомин понимают под модусами «семиотические «языки», которые исполняются людьми в обществе» [12, с. 136]. Зарубежные исследователи К. Джевитт, Дж. Беземер и К. О'Халлоран, в свою очередь, определяют их как «наборы ресурсов, образованные в процессе исторического развития социально и культурно организованными сообществами с целью смыслообразования» и присоединяются к позиции нивелирования дихотомии «вербальный язык – невербальный язык» [13, р. 15].

Определение семиотического ресурса, предложенное Т. Леувен, раскрывает содержание данной категории: в его трактовке модусы являют в себе действия и продукты культуры, которые совершаются и применяются людьми в общении, – всё то, что производится человеком физиологически (мышцами, органами ротовой полости) и с помощью технологий различного рода, начиная от таких простых, как карандаш, и заканчивая сложными технологическими средствами [14, р. 3]. В рамках данного исследования в зоне интересов находятся люди и их полнотелесное взаимодействие в естественных условиях социальной коммуникации, в связи с чем мы ограничиваемся рассмотрением телесных модусов [15, р. 127], среди которых особенно выделяем мимику, жесты и просодию (интонацию).

Решение локализовать внимание на вышеуказанных модусах объясняется их функциональной значимостью по отношению к вербальному модусу в коммуникации, на что в свое время указывали представители отечественной паралингвистики, также называя их «сопутствующими участниками "живого" общения» [16, с. 25]; кроме этого, они подчеркивали, что «речевое сообщение не может быть фактом коммуникации без паралингвистического сопровождения» [17, с. 367].

Мультимодальный подход социальной семиотики устанавливает, что в естественных условиях социальной коммуникации вербальный и невербальный языки объединены и выстраивают взаимозависимые отношения как формы существования знаковых ресурсов для конструирования смыслов [18, с. 78], что закономерным образом отражается в теоретических основах мультимодальной коммуникации.

Мультимодальная коммуникация

Мультимодальная коммуникация («полиmodalная коммуникация» – альтернативный синонимичный термин, обнаруженный нами в научном пространстве) нашла свое теоретическое описание в работах А.А. Кибрика, Н. Альм, С. Норрис, К. Джевитт и др., где изложены методологические основы теории мультимодальности. На мультимодальном подходе социальной семиотики строится теория мультимодальной лингвистики, в рамках которой утверждается, что «попытки принципиально отделения языка от коммуникации, мышления и поведения малоконструктивны, искусственны» [19, с. 134]. В зарубежной теории коммуникации, где протекает более активное развитие теоретических основ мультимодальной коммуникации, говорится о том, что «ненарушенной коммуникации присуща мультимодальность, где речь изменяется под влиянием просодии и передается одновременно с мимикой, жестами, положением тела и рядом других невербальных коммуникативных методов» [20, р. 569].

По результатам анализа источников было обнаружено определение мультимодальной коммуникации, где она представлена как «процесс, нераздельно связанный с невербальными компонентами общения и, соответственно, состоящий из одновременного «содружества» многих модальностей, имеющих целью придать некое социальное значение конкретной ситуации» [цит. по: 21, с. 109]. Данное определение мы находим не совсем удачным по причине неопределенности использования термина «модальность» и отсутствия отражения принципов связи вербальных и невербальных компонентов коммуникации, что является одним из ключевых условий обоснованности существования указанной теории. Предпримем попытку исправить указанные погрешности.

В психологии под «модальностью» понимают принадлежность ощущений к определенной сенсорной системе [22, с. 267; 23, с. 215]. Другими словами, модальность есть свойство, которое приписывается ощущениям в соответствии с органом восприятия, способным это ощущение получать извне. В рамках данного исследования мы ограничиваем субъекты ощущения *зрением и слухом*, или зрительной и слуховой модальностями. Альтернативно психологическим представлениям, в рамках мультимодальной

лингвистики А.А. Кибрик говорит о модальности как о типе внешнего стимула (информационного канала) чувств человека [19, с. 135], таким образом, подразумевая под ними группы *объектов* ощущения. Мы обнаруживаем обратную противоположность в вышеуказанных трактовках, что порождает терминологическую неясность.

В данном исследовании мы придерживаемся психологической трактовки модальности, поскольку в системе терминологии мультимодального подхода социальной семиотики уже существуют термины «модус» и «семиотический ресурс», которые служат именно для указания на средовые предметы ощущения и восприятия. В соответствии с этим далее мы рекомендуем отличать модальность от модуса, где первая есть сенсорная система человека, а второй – доступное для непосредственного восприятия семиотически нагруженное средство коммуникации. Ключевая идея мультимодальной коммуникации заключается в том, что модусы – парциальны и общий смысл формируется через вклад всех модусов [18, с. 87–88].

Главная особенность коммуникации с позиции мультимодального подхода обнаруживается со стороны адресанта и заключается во взаимодействии модусов, которые не столько упрощают понимание вербального (речевого) модуса, сколько усложняют его ввиду того, что остальные телесные модусы могут обладать самостоятельными консенсуальными значениями, которые вносят количественные и качественные изменения в передаваемое вербальным языком. Отсюда мы заключаем, что отличительная черта естественной социальной коммуникации с позиции адресата – не мультимодальность, а кросс-модусность (от англ. cross – пересекать, скрещивать).

Базируясь на представлениях о том, что мультимодальность и кросс-модусность – исходные свойства коммуникации, определяемые социосемиотическим подходом, смеем утверждать, что аудирование без активности смысловой интерпретации семиотических явлений, воспринимаемых зрительной модальностью, надлежит относить к частному случаю социального межличностного поведения, при этом становится очевидным то, что проблема развития умений аудирования без учета модифицирующей силы невербальных сигналов коммуникации не может гарантировать полноту понимания социальных действий людей. Для раскрытия обозначенной точки зрения позаимствуем идею А.В. Кравченко и М.В. Паюновой сравнить обучение языковому поведению с обучением плаванию [24, с. 76–79, 82] и проведем аналогию между обучением аудированию в условиях мультимодальной коммуникации и все тем же обучением плаванию.

Во-первых, обратим внимание на самого учащегося. Согласно положениям теории речевой деятельности, деятельность аудирования как вида речевой деятельности исчерпывается вербальным языком, поскольку именно речь как абстрактный процесс представляет собой продуцирование ротовой полостью и гортанью *сигналов* [24, с. 76], которые интерпретируются нами как единицы *вербального* языка. В контексте мультимодального подхода социальной семиотики речь – один из модусов мультимодальной (кросс-модусной) коммуникации, однако далеко не

единственный. В группе телесных модусов, функциональной нагрузкой в коммуникации обладают мимика, жесты и просодия [16]. Обращаясь к плавательной метафоре, речевую деятельность можно представить как дыхательные действия, совершаемые пловцом, – без них невозможно представить ни успешное плавание (существует риск задохнуться), ни, аналогично, социальное поведение. Тем не менее отсутствие понимания принципов и собственно практики координации движений рук и ног на суше и, впоследствии, в воде, не дадут пловцу возможность сдвинуться с отправной точки, что справедливо по отношению к отличным от речи модусам мультимодальной коммуникации. Дыхательные действия, а также действия рук и ног во всем единстве принципов их взаимодействия между собой удачно иллюстрируют принципы взаимодействия модусов в коммуникации и их распределенную роль в достижении поставленной цели.

Данная «полнотелесность» семиотически нагруженного взаимодействия со средой произрастает из основ социокогнитивного подхода, по которому воплощенное познание (в зарубежных исследованиях обозначается термином «embodied cognition») является исходным условием коммуникации. Воплощенное познание основано на утверждении о том, что, будучи погруженным в среду, человек неизбежно использует все свое тело для приспособления к ней с целью дальнейшей, успешной жизнедеятельности, при этом социальное поведение в целом базируется на интегративном взаимодействии социального, когнитивного, телесного и материального [25, р. 471].

Далее следует уточнить, что понимается под процессом коммуникации. В рамках теории речевой деятельности принято считать, что суть коммуникации заключена в передаче и получении информации, приеме и выдачи сообщения [26, с. 91–92, 161]. Такое представление о коммуникации видится нам справедливым в том случае, если ограничивать ее собственно когнитивной деятельностью человека – преимущественно неподвижным аудированием речи для получения вербально оформленных знаний о мире; к слову, именно такой контекст упоминается И.А. Зимней при характеристике «слушания» – автор пишет, что оно проявляется «при воздействии больших речевых сообщений типа полуторачасового лекционного выступления» [26, с. 87]. В данном случае между слушающим и говорящим, как обычно указывают исследователи речевой деятельности, действительно происходит «обмен информацией», призванный вносить изменения только *в человека*, а именно развивать высшие психические функции, механизмы аудирования и умения выводить умозаключения разного уровня сложности для достижения понимания культурных установок мира. По нашим представлениям, протекает данная деятельность в слуховом «вакууме», что, как показывают многочисленные исследования и преподавательский опыт, позволяет целенаправленно развивать именно умения аудирования, а подключение зрительного анализатора обычно интерпретируется как методически неоправданное решение, подменяющее аудирование чтением. Данный слуховой «вакуум» играет такую же роль, как и обучение координации плавательных движений вне воды (вне речевого контекста), так и в

самом бассейне (при включении речевого (слухового) контекста), что в обоих случаях ограничивается самим зданием бассейнового комплекса, иначе – подходом к развитию способностей аудирования, где отсутствует учет функционально значимой семиотической нагрузки других модусов коммуникации, сама коммуникация ограничивается конкретным местом и временем и, в лучшем случае, старается преодолеть это ограничение построением абстрактного, но все еще в большей степени вербального, контекста.

Социокогнитивный подход в совокупности с мультимодальным подходом социальной семиотики обуславливают теоретически оправданный способ преодоления указанных ограничений. В первую очередь, мультимодальный подход позволяет расширить фокус внимания аудирующего от восприятия и понимания семиотически нагруженных сигналов речевого модуса к восприятию и пониманию взаимозависимости семиотически нагруженных сигналов всех модусов тела; при этом невербальный язык обладает сравнительно схожим с вербальным языком объемом семиотической значимости, хотя и несколько отличным от того, которым обладают вербально оформленные смыслы [25, р. 474]. Социокогнитивный подход, поддерживая идею мультимодальности, высвобождает семиотическую телесную деятельность человека из вакуума, возвращает ее в среду и предопределяет уместность взаимозависимых отношений с другими видами телесно-когнитивной деятельности, которые в сотрудничестве вносят изменения вне человека, в окружающую его действительность. На этот счет А.В. Кравченко и М.В. Паюнена справедливо отмечают, что содержание коммуникации есть «координация действий между взаимодействующими когнитивными субъектами» [24, с. 77], которая помогает «конструировать и упорядочивать мир как структурированную систему категоризованного опыта». Иными словами, можно сказать, что в повседневной деятельности с точки зрения социокогнитивного подхода мы телесно взаимодействуем со средой и другими людьми при непосредственном участии семиотических ресурсов, что требует умение интерпретировать сигналы [24, с. 77], в которых данные ресурсы находят свое физическое выражение. Отсюда также следует, что в контексте социокогнитивной деятельности вектор преобразования имеет двустороннюю направленность – от среды к человеку и от человека к среде.

На основе вышесказанного в рамках данного исследования считаем необходимым разграничивать речевую, и соответственно, когнитивную деятельность, от социокогнитивной деятельности по следующим критериям:

– полнотелесности воспринимаемой и понимаемой семиотической деятельности – аудирование как вид речевой деятельности предполагает понимание сигналов речевого модуса, оформленных вербальным языком, а как составляющая социального поведения (или социокогнитивной деятельности) аудирование предполагает понимание кросс-модусного акта интеракционного взаимодействия – в противоположность *бимодусному*, где взаимодействие вербального и невербального не порождает количественно и качественно нового;

– полнотелесности взаимодействия со средой в процессе восприятия и понимания – аудирование как вид речевой деятельности абстрагируется от среды, заключая себя в рамки достижения когнитивного результата через слуховую модальность, в то время как аудирование как составляющая социокогнитивной деятельности указывает не только на необходимость работы зрительной модальности в процессе восприятия для достижения полного понимания семиотически нагруженных ансамблей сигналов, продуцируемых телами других людей и материальными модусами среды, но в некоторых случаях оно также невозможно без продуктивного взаимодействия через кинестетическую, обонятельную и вкусовую модальности, направленных на построение полной картины восприятия, что составляет общую логику социального поведения – рецепции по ходу продуцирования и продуцирования по ходу рецепции.

*Психолингвистическая специфика
иноязычного аудирования
с опорой на мультимодальный подход
социальной семиотики*

Как становится очевидно, в поле лингводидактики социо семиотический подход и дополняющий его социокогнитивный подход расширяют мономодусное (слуховое) поле аудирования как вида речевой деятельности до мультимодального и кросс-модусного поля, что неизбежно ведет к необходимости отражения психолингвистических основ обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации, которые мы попытаемся обозначить далее.

Итак, внесем необходимые уточнения в теоретические основы обучения иноязычному аудированию на *кросс-модусном уровне социального поведения*, где в процессе общения семиотические единицы слуховой и зрительной природы обладают неразрывной взаимовлияющей связью.

В исследованиях по психолингвистике, переключаясь с воззрениями представителей эколлингвистики, говорится о том, что мультимодальность (кросс-модусность) – неотъемлемая характеристика экологической ниши, которую занимает так называемая «очная» коммуникация, где одновременно работают как слуховая, так и зрительная модальности [27]. Авторы также предложили психолингвистическую модель мультимодального сращения, выделив перцептивный уровень, где модусы воспринимаются разрозненно, и семантико-прагматический уровень, где проходит смысловая интеграция модусов, сопровождающих то или иное социальное действие [27, с. 8].

Отталкиваясь от вышеуказанной модели, проиллюстрируем психолингвистические особенности зрительно-слухового восприятия социальных действий. Так, на перцептивном уровне процесс восприятия слуховых и зрительных модусов схож: сначала формируется «сенсорный» слепок/образ [28, с. 31–32; 23, с. 127; 24, с. 80–81], затем следует распознавание [26] или опознание [28–30] единиц.

Касаемо вербального модуса, в качестве единицы восприятия традиционно выдвигают слово [29, с. 130]. Не можем не согласиться, что слово как самостоятельная часть речи действительно является таким феноменом в структуре языка, который несет собственное значение, в отличие от морфемы и фонемы.

Однако нет сомнений в том, что слово на синтаксическом уровне может принять форму предложения, а в ряде языков несколько слов могут принимать форму одного фонетического слова, что на письме отражается применением соединительных апострофов. В соответствии с этим, мы склонны согласиться с точкой зрения О.А. Первезенцевой о том, что «не существует универсальной единицы восприятия, а слушающие могут использовать разные базовые единицы в зависимости от ситуации» [31, с. 312].

Единицей восприятия лиц, согласно психологическим исследованиям, считается образ экспрессии, построенный из *экзонов* [32, с. 65], или образы-прототипы сигналов лица. Дидактическую важность представляет тот факт, что распознавание лица – гештальт-ориентировано, т.е. ни сумма, ни ориентация на отдельные экзоны не только не отвечает точности восприятия, но и может привести к ошибке восприятия. В связи с этим Б.А. Барабанщиков подчеркивает, что метод мимического копирования, иначе, синтетический подход, обладает большей эффективностью, нежели тот, который называется исследователем аналитическим [32, с. 67].

Единицей просодического модуса, по всей видимости, является мелодический рисунок, или интонационный контур, которые сопровождают фразы и могут передавать чувства и отношения человека к окружающей среде [33, с. 154].

Восприятие жестов основано на кинах, которые формируются в кинеморфы, неотделимые от случаев их применения – изолятов [34, с. 68]. Предполагаем, что психолингвистической (психосемиотической) единицей опознания как жестов, так и остальных невербальных единиц являются составляющие базовых концептов жестов – единство формы, функции, действия и психофизического состояния человека, которое записано в памяти человека в связанной группе нейронов (нейронных клик) (цит. по: [35, с. 296–297]). Иными словами, для обучения восприятию жестов потребуется формирование представлений о пространственных движениях частей тела человека, эмоционального заряда, а также мотива соответственно контексту выполнения социального действия.

На семантико-прагматическом уровне предполагается достижение понимания воспринятого мультимодального ансамбля – продукта взаимодействия различных модусов. Представляется, что в данном случае происходит мысленная реорганизация воспринятых модусов соответственно потенциалу смысловой сопрягаемости, в результате чего достигается смысл произведенного социального действия. Обратимся логике смысловой сопрягаемости модусов.

Логика смысловой сопрягаемости модусов

Единицам невербального языка по отношению к вербальному языку, согласно исследованиям в рамках теории коммуникации, свойственны функции: а) подкрепления, б) компенсации и в) видоизменения [34, с. 25]. В данной классификации функций нас интересует логика достижения понимания мультимодального ансамбля в условиях влияния видоизменяющих и подкрепляющих единиц невербального языка на вербальный.

Согласно научным данным, невербальный язык имеет эмоциональную природу [36, с. 7, 17]. Просодия, как уже упоминалось, передает чувства и отношение человека к предмету общения [33, с. 154], аналогично этому компоненты жестов изначально содержат информацию о психофизическом состоянии человека. Лица также передают эмоциональные выражения; например, ряд исследователей выделяет следующую базу передаваемых эмоций – сигналы злости (anger), отвращения (disgust), страха (fear), счастья (happiness), грусти (sadness), удивления (surprise), презрения (contempt) [37].

Подкрепляющие единицы, согласно нашим представлениям, вносят количественные изменения в вербальное высказывание, которые частично меняют высказывание, гиперболизируя вербальное высказывание. Исходя из эмоциональной природы невербальных модусов, в этом случае основным принципом взаимодействия является согласованность эмоциональных зарядов невербальных единиц социального действия с зарядами вербального сообщения – положительный заряд невербальной единицы с положительным зарядом вербальной единицы и наоборот. Видоизменяющие единицы, по нашему мнению, формируют невербальные выразительные средства, а точнее, стилистические приемы кросс-модусной природы, основанные на логике полярности, или одновременного взаимодействия положительного и отрицательного эмоциональных зарядов. Такими стилистическими приемами, в частности, являются ирония и сарказм. Предполагаем, что значение данных единиц является вербально оформленный мысленный поступок, который, однако, не актуализируется вербально при высоком уровне развития умений.

Частнометодические принципы обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации

Мы продемонстрировали, что в методике преподавания иностранных языков существует необходимость обучать аудированию в условиях полнотелесности с задействованием зрительной модальности, а именно в контексте социальных действий, где невербальные модусы «внедряются» в вербальный и взаимодействуют с последним, видоизменяя его. В данных условиях важно построить процесс обучения иноязычному аудированию, который бы способствовал снятию порождаемых такими взаимоотношениями трудностей. Мы считаем, что результативность процесса обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации должно целесообразно выстраивать на основе следующих частнометодических принципов.

Во-первых, мы считаем целесообразным сформулировать *принцип равноправности и взаимозависимости модальностей и модусов в коммуникации*. Данный принцип говорит о следующем: если ранее в фокусе методики находилась вспомогательная роль невербального языка в развитии умений иноязычного аудирования, исходя из чего разрабатывались упражнения, обучающие пониманию его единиц в соответствии с сопровождающими их репликами на вербальном языке или с помощью описательных оборотов, то, исходя из мультимодального подхода, невербальные единицы обладают собственными кон-

сенсуальными значениями, которые могут описываться вербально, но не равняться значениям единиц восприятия вербального языка, что требует учета при разработке упражнений. Помимо этого, понимание вербального модуса может находиться в зависимости от понимания невербальных модусов, что требует приобретения знаний о значениях невербальных единиц коммуникации (т.е. обучения «лексическому» невербальному материалу), а также о сочетаемости единиц вербального и невербального модусов (обучения «грамматическому» невербальному материалу), а также обучению определения наличия видоизменения вербального сигнала и понимания видоизмененного невербальными единицами вербального смысла в рамках одного социального действия.

Второй формулируемый нами принцип – *учета психологических особенностей восприятия и понимания единиц невербального языка*. Этот принцип базируется на положениях когнитивной психологии, и в соответствии с ним, при обучении восприятию и пониманию как невербального языка в отдельности, так и мультимодальной коммуникации в целом, приоритет должен отдаваться обучению восприятию и пониманию единиц невербального языка как единства формы, функции, действия и эмоционального состояния невербальных единиц. Данные невербальные единицы могут формулироваться или описываться вербальным языком, но восприятие и описание вербальных эквивалентов данных базовых концептов не должно становиться целью обучения. Следование этому принципу должно обеспечить высокую скорость и точность восприятия и понимания мультимодальной коммуникации, в отличие от ранее предлагаемого подхода описательной интерпретации невербальных единиц.

Далее, уточним традиционно выделяемые принципы учета родного языка и различий в родном и иностранном языках и сформулируем *принцип учета средовых различий в применении функционально значимых невербальных телесных модусов*. Несмотря на то, что существует вероятность универсальности некоторых невербальных единиц на межкультурном уровне ввиду относительной универсальности выражаемых невербальным языком эмоций, процесс обучения аудированию в условиях мультимодальной должен учитывать возможные лакуны в базовых концептах тех или иных единиц и быть направлен на заполнение этих лагун.

Наконец, считаем необходимым уточнить принцип опоры на субъективный опыт учащихся и обозначить *принцип опоры на рецептивный иноязычный социокогнитивный опыт учащихся*. Данный принцип предполагает необходимость осуществления процесса обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации на основе уже развитых механизмов аудирования, лексических и грамматических навыков, а также сформированных умений интерпретации вербально оформленных сигналов, принимаемых учащимися посредством слуховой модальности. Помимо этого, данный принцип определяет *направляющее применение вербального языка* в разрабатываемых упражнениях, направленных на развитие умений восприятия и понимания мультимодального ансамбля.

Таким образом, закрепление в методике обучения сформулированных выше принципов должно обеспечить необходимые условия для развития умений аудирования в условиях мультимодальной коммуникации, что в дальнейшем поможет учащимся преодолевать потенциальное непонимание мультимодального ансамбля ввиду отсутствия умений аудирования в условиях мультимодальной коммуникации и, как итог, достигать наиболее исчерпывающего понимания социального поведения других людей.

Список литературы:

1. Григорьева Е.В. Обучение невербальным компонентам иноязычного общения: Лингвистический вуз, французский язык: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Пятигорск, 2004. 188 с.
2. Обдалова О.А. Обучение аудированию как средство развития коммуникативного потенциала обучаемых // Вестник Томского гос. ун-та. 2003. № 277. С. 224–226.
3. Ногаева В.У. Обучение интерпретации невербальных средств общения как опоры для понимания иноязычной речи на слух: Французский язык, языковой вуз: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2006. 229 с.
4. Мошанская Е.Ю., Руцкая Е.А. Использование видеоматериалов при обучении устных переводчиков // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 6. С. 36. DOI: 10.12731/2218-7405-2013-6-37.
5. Еремеева О.В. Процесс обучения иностранному языку: принципы отбора невербальных средств коммуникации // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 5. С. 53–56.
6. Макарова Е.А. Обучение студентов невербальному аспекту коммуникативного поведения в диалоге на французском языке // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 1. С. 153–156.
7. Попова Е.А. Педагогические условия обучения невербальным элементам бакалавров по направлению подготовки «Международные отношения» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. № 3. С. 73–86.
8. Гаврилова М.В. Социальная семиотика: теоретические основания и принципы анализа мультимодальных текстов // Политическая наука. 2016. № 3. С. 101–117.
9. Halliday M.A.K. Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978. 256 p.
10. Adami E. Multimodality // The Oxford Handbook of Language and Society. UK: Oxford University Press, 2017. P. 452–472. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780190212896.013.23.
11. Hodge B., Hodge R., Kress G. Social Semiotics. US: Cornell University Press, 1988. 285 p.
12. Ильин М.В., Фомин И.В. Социальная семиотика: траектории интеграции социологического и семиотического знания // Социологический журнал. 2019. Т. 25, № 4. С. 123–141. DOI: 10.19181/socjour.2019.25.4.6822.
13. Jewitt C. Introducing multimodality. UK: Routledge, 2016. 219 p.
14. Leeuwen T. Introducing social semiotics. UK: Routledge, 2005. 301 p.
15. Bezemer J., Abdullahi S. Multimodality // The Routledge handbook of linguistic ethnography. UK: Routledge, 2019. P. 125–137.
16. Колшанский Г.В. Паралингвистика. М.: URSS, 2014. 100 с.

17. Николаева Т.М. Паралингвистика // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Большая Российская Энциклопедия, 1998. С. 367.
18. Кресс Г. Социальная семиотика и вызовы мультимодальности // Политическая наука. 2016. № 3. С. 76–99.
19. Кибрик А.А. Мультимодальная лингвистика // Когнитивные исследования. М.: ИП РАН, 2010. С. 135–152.
20. Alm N. Augmentative and Alternative Communication // Encyclopedia of Language & Linguistics. 2006. P. 569–574.
21. Петрова А.А. Мультимодальные аспекты исследования интеракции // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. 2008. № 2. С. 105–111.
22. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. 3-е изд. М.: Прайм-Еврознак. 2002. 672 с.
23. Немов Р.С. Психологический словарь. М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2007. 560 с.
24. Кравченко А.В., Паюнова М.В. Практика в плену теории: почему так трудно научиться иностранному языку в школе // Вестник Томского гос. ун-та. Филология. 2018. № 56. С. 65–91.
25. Atkinson D., Churchill E., Nishino T., Okada H. Language Learning Great and Small: Environmental Support Structures and Learning Opportunities in a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition/Teaching // The Modern Language Journal. 2018. Vol. 102, № 3. P. 471–493.
26. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «Модэк», 2001. 432 с.
27. Holler J., Levinson S.C. Multimodal language processing in human communication // Trends in Cognitive Sciences. 2019. Vol. 23, № 8. P. 639–652. DOI: 10.1016/j.tics.2019.05.006.
28. Барабанщиков В.А. Психология восприятия. Организация и развитие перцептивного процесса. М.: Когито-Центр, 2006. 240 с.
29. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 2003. 287 с.
30. Штерн А.С. Введение в психологию: курс лекций / под ред. Л.В. Сахарного, Т.И. Ерофеевой, Е.В. Глазановой. 2-е изд., стер. М.: Флинта, 2012. 311 с.
31. Первезенцева О.А. Задачи исследования восприятия речи на современном этапе // Преподаватель XXI век. 2011. № 2. С. 310–317.
32. Барабанщиков В.А. Восприятие выражений лица: монография. М.: Институт психологии РАН, 2009. 448 с.
33. Соколова М.А., Афонская И.А., Ковалева Л.Б., Крылова Н.И. Теоретическая фонетика английского языка. Практикум (на английском языке): учеб. пособие. М.: Профобразование, 2001. 192 с.
34. Степанов Ю.С. Семиотика. Изд. 3-е, стереотип. М.: Ленанд, 2018. 168 с.
35. Скребцова Т.Г. Когнитивная лингвистика: классические теории, новые подходы. М.: Издат. дом ЯСК, 2018. 392 с.
36. Шаховский В.И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М.: URSS, 2010. 128 с.
37. Ekman P. Universal facial expressions of emotion // California Mental Health Research Digest. 1970. Vol. 8, № 4. P. 151–158.

Информация об авторе(-ах):	Information about the author(-s):
Данилин Михаил Вячеславович , ассистент кафедры английской филологии; Московский государственный областной университет (г. Мытищи, Московская область, Российская Федерация); аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков; Московский педагогический государственный университет (г. Москва, Российская Федерация). E-mail: mstrmike@yandex.ru.	Danilin Mikhail Vyacheslavovich , assistant of English Philology Department; Moscow Region State University (Mytishchi, Moscow Region, Russian Federation); postgraduate student of Foreign Language Teaching Department; Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russian Federation). E-mail: mstrmike@yandex.ru.

Для цитирования:

Данилин М.В. Социо семиотический подход в обучении иноязычному аудированию: лингводидактические следствия учета взаимозависимости вербальных и невербальных семиотических ресурсов в коммуникации // Самарский научный вестник. 2021. Т. 10, № 1. С. 313–320. DOI: 10.17816/snv2021101306.